

Nr 2003:04

# LÄRARARBETES RELATIONELLA PRAKTIKER

Ett genusperspektiv på lärares arbete

*Eva Gannerud*



Göteborgs universitet  
Institutionen för pedagogik och didaktik

# INNEHÅLL

## FÖRORD

INLEDNING OCH SYFTE	1
NÅGRA TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	4
EN HISTORISK ÅTERBLICK	12
Skolans utveckling och könsfördelning i lärarkåren.	13
Kön och genus som argument	16
Genusperspektiv på lärarprofessionalitet och lärares arbete	19
SOCIALA OCH EMOTIONELLA DIMENSIONER I PEDAGOGISK FORSKNING	22
SOCIO-EMOTIONELLT ARBETE I ORGANISATIONSTEORI	32
METOD	41
SAMMANFATTNING AV TIDIGARE RESULTAT	45
Relationen till eleverna	45
Relationen till elevernas föräldrar	51
Relationer till arbetskamraterna	52
ARBETE INRIKTAT MOT INDIVIDER	55
Att läsa barn	62
Skuld och otillräcklighet	65
Sammanfattande kommentar	67

ARBETE MED GRUPPEN SOM MÅL	70
Specifika inslag i den planerade verksamheten.	71
Gemensamma erfarenheter och upplevelser	72
Organisation och villkor	76
Sammanfattande kommentar	80
RELATIONELLA PRAKTIKER I LÄRARES ARBETE?	84
Preserving	84
Mutual empowering	87
Achieving	88
Creating team	90
Sammanfattande kommentar	91
AVSLUTANDE SYNPUNKTER	93
REFERENSLISTA	96

# FÖRORD

Föreliggande rapport har skrivits inom ramen för projektet ”Ett genusperspektiv på lärararbetets socio-emotionella dimensioner”. Projektledare har varit professor Inga Wernersson, Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs Universitet. Projektet har finansierats genom ett anslag från Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet. Jag vill tacka Marianne Folkesson Lang för hjälp med utformningen av manuskriptet.

Göteborg 2003-04-08

Eva Gannerud

# INLEDNING OCH SYFTE

Denna studie bygger på och försöker utveckla vissa resonemang som läggs fram i min avhandling "Genusperspektiv på lärargärning: om kvinnliga klasslärares liv och arbete" (1999). I denna beskrevs i sex tematiska kapitel olika aspekter i lärares vardag ur ett genusperspektiv. Valet av och avgränsningen av dessa tema gjordes delvis utifrån teori och tidigare forskning, delvis utifrån innehållet i de intervjuer som utgjorde studiens empiriska underlag. Här fortsätter jag att undersöka vilken betydelse genus har i skolan som organisation, och ser genusordningens betydelse för lärararbetets innehåll och normer snarare än för de enskilda individerna. Det handlar framför allt om hur genus konstrueras och rekonstrueras i en kontext som utgörs av skolan som arbetsplats och arbetsorganisation för yrkesgruppen lärare, och hur detta påverkar synen på lärares arbete.

Lärares arbete kan beskrivas som bestående av olika dimensioner:

- den pedagogiskt-didaktiska dimensionen, som är innehållsrelaterad, och handlar om ämnes innehåll, arbetssätt och arbetsmetoder, undervisning och undervisningsplanering,
- den sociala dimensionen, som innefattar arbetsuppgifter som anknyter till relationer, till elever i grupp, till föräldrar och arbetskamrater,
- den emotionella dimensionen, som också innefattar relationer till den enskilde eleven,
- den administrativa dimensionen, som innefattar praktiskt organisationsarbete och administrativa uppgifter av olika slag.

Dessa aspekter eller dimensioner är enbart analytiskt åtskiljbara, i praktiken är de sammanflätade och varje situation där lärare interagerar med eleverna eller med varandra innehåller oftast flera dimensioner. Dimensionerna är oftast ömsesidigt överlappande och ömsesidigt beroende. Någon eller några av dem kan givetvis ha större utrymme

eller större inflytande än de andra i en viss situation eller i en viss kontext.

Det genusperspektiv som studien byggde på, medförde att vissa av dessa dimensioner kom att vara i mer i fokus. Det gällde de som primärt handlar om hur man som lärare är delaktig i, och ofta ansvarig för, olika slag av relationer och interaktioner mellan människor, individer och grupper, i skolan, och kom därför att beskrivas som socio-emotionella dimensioner. Det är förmågor som i den samhällsliga genusordningen oftast har en ”kvinnlig” kodning och förknippas med kvinnors verksamhet och förhållningssätt. I skolans styrdokument är de till stor del förknippade med skolans uppgift att bidra till elevernas personliga och sociala utveckling. Föreliggande studie behandlar till största delen relationer och interaktioner med elever, individuellt och i grupp. Det visade sig emellertid, att en viktig aspekt av de deltagande lärarnas professionella arbete utgjordes även av relationer till och interaktioner med kollegor och arbetskamrater liksom till elevernas föräldrar. En stor del av deras arbete ägnades åt att förbereda, reflektera, diskutera och genomföra sådana arbetsuppgifter.

De aspekter som fokuseras i denna studie är alltså de som har med lärararbetets sociala och emotionella relationer att göra. Lärararbetet innebär yrkesmässiga relationer med många olika kategorier av människor. Tre grupper som man har regelbunden kontakt med i vardagen är förstås främst eleverna men också föräldrar och arbetskamrater. Kontakterna med föräldrarna och arbetskamraterna har beskrivits och analyserats i min avhandling. En ganska utförlig sammanfattning av dessa delar av resultaten i avhandlingen finns med i denna rapport. Här presenteras dessutom tidigare inte analyserat och presenterat material från intervjustudien, vilket redovisar lärarnas beskrivningar av hur deras kontakter med elever, individuellt och i grupp, kan se ut.

Avhandlingen startade med en förförståelse, grundad på tidigare forskning om skolan. Den innebär bland annat att gängse definitioner av arbete, av framgång och kompetens i vad gäller lärare (och elever) i skolan, liksom i andra organisationer, inte är genusneutrala, utan ut-

trycker en maskulin bias (t.ex. Biklen 1995; Connell 1989; Evans 1987; Elgquist-Salzman 1996; Hjalmeskog 2001; Öhrn 2002; Wernersson 1977; Ve 1989; m.fl.). Det innebär att sådana definitioner implicit värderar vissa (i genusordningens symboliska nivå kodade som "maskulina") delar av lärararbetet och de människor som arbetar med dessa. Andra delar, som otvivelaktigt är lika viktiga men som associerar till "kvinnlighet" är mer eller mindre osynliggjorda eller har lägre värde.

Hur kan man förstå detta, och vad krävs för att synliggöra dessa delar? Saknas det ett professionellt språk, eller saknas det ett perspektiv där vissa aktiviteter och förhållningssätt, synliggörs, inlemmas i och beskrivs som professionella? Saknas det makt från aktörerna att definiera dessa som professionella, eller är det så att det bara är ett uttryck för den samhälleliga genusordningens tendens att naturliggöra, självklarhetsförklara det som egentligen är kunskap utvecklad i en "kvinnligt" definierad aspekt? Och därmed inte se det som kunskap, eller inte upptäcka det alls? Syftet med denna studie är att belysa detta genom att beskriva och synliggöra dessa aspekter och den professionalitet de kräver.

## NÅGRA TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Det perspektiv som utgör grunden för studien bygger på olika teorier om kön och genus. Begreppet genus används för att beskriva kollektiva föreställningar om kön och könets betydelse. Dessa betraktas som en social konstruktion, vilket innebär att de skapas och återskapas i ständig interaktion mellan människor och deras omgivning. Genus kan ta sig uttryck i olika nivåer eller dimensioner i samhället, i ideologier och normer å ena sidan och i konkreta samhällsliga strukturer å den andra, och innebörden kan se olika ut i olika sociala, historiska och kulturella sammanhang (Harding, 1986). Kön och genus är en i alla samhällen viktig ordningsprincip som används som grund för fördelning av arbetsuppgifter och sysselsättningar, för fördelning av makt och inflytande och för hur mellanmännsliga relationer - som familjeliv, sexualitet och omsorg om barn - organiseras. Denna övergripande samhällsliga organisation kan beskrivas som samhällets *genusordning* (Connell, 1987). En grundbult i denna genusordning är principen om isärhållande, som betonar och föreskriver åtskillnad mellan män och kvinnor, i normer och ideal och i positioner, uppgifter och roller. En annan grundbult är att genus innehåller en hierarkisk ordning, en maktskillnad, där det som förknippas med män och manlighet i de flesta sammanhang är överordnat det som definieras som kvinnligt eller förknippas med kvinnor (Harding, 1986; Hirdman, 1988). I brist på lämpliga begrepp i det svenska språket används i fortsättningen ”manligt” och ”kvinnligt” när genusspecifika föreställningar åsyftas medan kvinnlig-kvinnligt respektive manlig-manligt betecknar könstillhörighet hos konkreta individer eller grupper.

Skolan som institution ses ofta som genusneutral, men genus är på något sätt en integrerad del i alla samhällsliga institutioner, i deras organisation och grundläggande förutsättningar (Scott, 1988). Också inom skolan existerar en sådan *genusregim* (Connell, 1987), som mer eller mindre avspeglar den övergripande samhällsliga genusordningen



(se t.ex. Einarsson & Hultman, 1985; Gannerud, 1999, 2001; Imsen, 1988; Paechter, 1998; Spender, 1982; Weiner, 1994; Wernersson, 1977, 1988, 1991 och Öhrn, 1992). Skolans genusregim kommer till uttryck i värderingar och normer, i skolans organisation, innehåll och arbetsformer och även i olika mönster i sociala praktiker och relationer.

I ett poststrukturalistiskt perspektiv är sambandet mellan makt och kunskap centralt. Detta samband medför bland annat, att dominerande ideologier upprätthåller sin dominans genom att, samtidigt som de omfattar idén om en transcendent sanning, också har makt att definiera de regler som bestämmer denna sanning. "What is 'true' is so consistent with the dominating ideology that it is supported by notions of common sense, nature and divinely inspired order" (Fletcher, 1999, s. 22). Ett liknande resonemang förs av Tamboukou som använder formuleringen "notions of constructed naturalness", dvs. att vad som i ett sammanhang uppfattas som självklart och naturligt är en konsekvens av social konstruktion (Tamboukou, 2000, s. 467). Det som beskrivs som naturligt i ett visst sammanhang är alltså beroende av den dominerande ideologins intressen. Ett sådant epitet ger i sin tur ett stort inflytande, eftersom rätten och möjligheten att definiera ett fenomen som "naturligt" ofta medför att definitionen sällan ifrågasätts och kritiserar i vardagen.

I ett poststrukturalistiskt perspektiv betonas också språkets makt över tanken och tänkandets möjligheter. Språket är fundamentalt inom en diskurs, men även materiella praktiker och strukturella relationer uttrycker och skapar symboliska värden. Det finns emellertid alltid möjligheter att granska den dominerande diskursens uttryck och former genom dekonstruktion, att avtäcka underliggande värderingar genom att ifrågasätta och ge nya tolkningar åt antaganden och förgivettaganden och att synliggöra det dolda. Det innebär att man försöker skapa en annan mening och ett utrymme för annorlunda tolkningar än den dominerande.

Föreliggande studie, liksom det avhandlingsarbete som den bygger på, innehåller delvis sådana strävanden. Att vidga och diskutera synen

på och definitioner av lärares arbete och professionalitet, att ifrågasätta den gängse beskrivningen av samarbete, att diskutera vad lärarens auktoritet kan vara och innebära för den enskilde, är sådana exempel. Att detta sker ur ett genusperspektiv innebär att sådana förhållanden som kan ha samband med samhällets genusordning och skolans genusregim kommer i förgrunden. En liknade analys utifrån andra maktordningar och sociala kategoriseringar, som klass, etnicitet, ålder och sexuell läggning kan givetvis också göras. I ett visst socialt sammanhang sker alltid ett komplicerat samspel mellan sådana olika ordningar och därmed med de sociala och materiella villkor som präglar en organisation och det omgivande samhället.

Studierna är inspirerade av ett feministiskt perspektiv där maktaspekten är central. Mening konstrueras inom den dominerande diskursen på ett sätt som innebär att vad som uppfattas som sanning och "common sense", som sanna definitioner eller som självklart och naturligt, i själva verket är reflektioner av dominerande kulturella föreställningar. Det innebär bland annat att definitioner av arbete ofta utesluter vissa aspekter av "kvinnligt" kodade aktiviteter och förhållningssätt. Tancred (1995) menar att man kan undersöka hur detta påverkar uppfattningarna på en viss arbetsplats eller inom en organisation genom att ställa sig tre enkla frågor: Vad definieras som "arbete" inom organisationen? Vad uppfattas och beskrivs som skicklighet och kompetens? Vilka värderingar avspeglas i organisationens regler och rutiner, i fördelning av ekonomiska och lokalmässiga resurser och i personalens arbetsfördelning och lönemönster?

Dessa frågor kan ställas i relation till genusdiskursens föreställningar om könsskillnader och hur dessa är konstruerade. Det "kvinnliga" och det "manliga" beskrivs ofta i dualistiska termer, som om det är varandras motsatser och dessutom ömsesidigt uteslutande. En viktig strukturell manifestation av detta är att samhället ofta beskrivits som delat i å ena sidan den privata sfären, som en plats för kvinnor och "kvinnliga" värderingar och förhållningssätt, och å andra sidan den offentliga sfären, arbetsliv och politik, som en plats för män, och förknippad med "manliga" värderingar och förhållningssätt. Detta är frå-

gor som behandlats i bl.a. arbetssociologi och organisationsteori (se nedan).

Föreställningen om samhället som delat i en privat sfär och en offentlig sfär har varit, och är, av genomgripande betydelse för det moderna samhällets könsmaktsordning. Den delar världen i två olika genusifierade domäner. Den ena, den privata sfären (jfr Harding, 1986; Sennett, 1999), har traditionellt varit starkt associerad med kvinnors verksamhet och ”kvinnliga” värderingar och den andra, den offentliga, å andra sidan, har förbundits med mäns verksamhet och ”manliga” värderingar. Denna ordning är en social konstruktion och därmed också föränderlig. Den förstärktes under 1800-talet och tidiga 1900-talet genom samhällets industrialisering bidrog till att produktionen av varor i allt större utsträckning flyttades ut från hushållen. Trots att en individ idag kan verka inom båda sfärerna, och ofta samtidigt, så fortsätter dessa att återskapas genom den sociala praktiken, de samhälleliga strukturerna och genom språket <sup>1</sup>. Det innebär ofta att kunskap, värderingar och moral från en av sfärerna uppfattas som olämpliga eller irrelevanta i den andra, och därmed kan de inte bidra till att förändra dominerande föreställningar om den ena eller andra. Sådant som anses karakterisera den offentliga sfären, t.ex. rationalitet, kognitiv komplexitet och abstrakt problemlösning, saknas i föreställningar om den privata familjerelaterade sfären. Å andra sidan, är sidor som emotionalitet, omsorg och gemenskap ofta osynliga i traditionella definitioner av arbete och kompetens i den offentliga sfären (Fletcher, 1999; Hochschild, 1983; Rose, 1994; Tancred, 1995). Detta har alltså implikationer för vad som uppfattas som ”verkligt” eller ”riktigt” arbete, och vad som uppfattas som professionalitet, yrkesskicklighet och kompetens på arbetsmarknaden. I tabellen nedan (fritt från Fletcher, 1999) presenteras en översikt över förhållanden och föreställningar knutna till den offentliga respektive den privata sfären.

---

<sup>1</sup> Sennett (1999) beskriver i ett kapitel i sin bok de moraliska konflikter och motsägelser som individen kan ställas för genom att de värderingar som karakteriserar de olika dimensionerna är vitt skilda. Hur överföra till sina barn moraliska värderingar om hederlighet, solidaritet och gemenskap i familjesfären, när man själv demonstrerar och pläderar för andra värderingar, ”smartness”, självhävdelse och individualitet, i sitt arbetsliv?

**Tabell 1.** Offentlig och privat sfär (ur Fletcher, 1999, s. 29, min översättning, kursiverade ord är mitt tillägg)

Offentlig sfär	Privat sfär
Arbete är något man måste utföra	”Arbete” något som man önskar utföra
Pengar är drivkraft	Kärlek är drivkraft
Arbete betalas	Arbete är obetalt
Rationalitet	Emotionalitet
Abstrakt	Konkret, situerat
Tidsutrymmet definierat	Tidsutrymmet otydligt
Resultat: marknadsvärderade varor och tjänster, pengar <i>(mätbar kunskap, prestation)</i>	Resultat: människor, sociala relationer, gemenskap, attityder, värderingar, hantera spänningar <i>(personlig och social utveckling)</i>
Kontext med differentierade belöningar riktar fokus mot individualitet.	Kontext med fokus på kollektivet skapar gemenskap.
Skicklighet och kompetens ett resultat av utbildning, arbetet betraktas som komplext.	Skicklighet och kompetens medfödda, arbetet betraktas inte som komplext.

I tabellen har jag lagt till några kursiverade ord, som är avsedda att beskriva olika aspekter av skolans uppdrag som knutna till föreställningar karakteristiska för den offentliga och den privata sfären, och därmed också till samhällets och skolans genusordning.

Dikotomin mellan det offentliga och det privata är förknippad med vad som brukar kallas ”the motherhood discourse”, en viss ideologi kring femininitet och moderskap, och på en stereotyp syn på ”manlighet”, en syn som Connell (1987) beskriver som hegemonisk maskuli-

nitet. I olika studier av undervisning samt av vård och omsorgsarbete har man framhållit, att själva det faktum att arbetet innehåller emotionella aspekter inneburit att de komplicerade, kognitiva aspekterna av arbetsuppgifterna osynliggjorts. Förmågor som krävs och utvecklas i arbete som innebär omsorg och vård av andra människor, det som betecknas som reproduktionsarbete, betraktas som naturliga och medfödda, och ses därmed inte som "riktigt" arbete, som arbetsuppgifter som kräver båda unika kunskaper och praktiska erfarenheter. (Ruddick, Noddings, Acker 1983; Acker, 1995; Rose, 1994; Rots m.fl., 2002). Den dominerande diskursen gör det möjligt att upprätthålla genusrelaterade dikotomier och använda sådana för att legitimera och motivera såväl en existerande könsarbetsdelning som skapandet av nya arenor för detta. När man skall beskriva socio-emotionella dimensioner används ofta ord och metaforer som associerar till verksamheter och förhållningssätt inom den privata sfären. Det gäller också arbete inom vård, skola och omsorg, och inte minst i samband med kvinnliga lärares arbete som ofta, och fortfarande, beskrivs och motiveras med vad som brukar kallas "the motherhood discourse".

Undervisningsyrkena har i många sammanhang förknippats med föreställningar om föräldraskap, och lärarens uppdrag har beskrivits som att vara "in loco parentis" (Lortie, 1975; van Maanen, 1991; Shaw, 1995). Tidigare var det vanligt att man också använde faderskapet som metafor för lärares arbete (Steedman, 1985; Wagner, 2002; Shaw, 1995; Acker, 1983; Lortie, 1975 m.fl.). Att lärares uppgift beskrivs som a "caring profession" är, enligt Shaw (1995), en relativt ung företeelse. I stället uppfattades läraryrket som "much more disciplinarian and militaristic. Drill, rote learning, discipline and tests defined it long before 'child-centredness' became the prevailing pedagogy. ... Historically, mothering was not appealed to or even recognized. The 'good' teacher was derived from the harsh, but 'good', father." (Shaw, 1995, s. 53). Att föreställningar om moderskap och faderskap använts som metaforer och/eller faktiska ideal för lärararbetet är viktiga för att man skall förstå skolans roll i den sociala konstruktionen av genus. I ett kommande avsnitt ges en historisk återblick över hur föreställningar som dessa påverkat arbetsfördel-

ningen i lärarkåren i Sverige, och synen på och värderingen av lärares arbete i olika åldersgrupper.

En feministiskt präglad förståelse för individuell psykologisk utveckling och hur denna hör samman med det sociala sammanhanget och samhälleliga värderingar är också viktig i detta sammanhang (Miller, 1976, 1986). Miller synliggjorde den maskulina biasen i vad som ofta beskrevs som fundamentala *mänskliga* föreställningar i dominerande psykologiska utvecklingsteorier, och att sådana teorier ofta inte passade kvinnors utveckling. Hon lanserade tillsammans med några kollegor en teori som senare kom att kallas *growth-in-connection* (Jordan et al, i Fletcher, 1999). Här beskrivs utveckling inte i termer av separation och individuerings, utan som något som uppstår i en kontext med relationer och anknytningar till andra människor, och också vissa relationella kompetenser och egenskaper som är nödvändiga för denna form av utveckling och växande. Ett sådant synsätt har legat till grund för en rad välkända feministiska studier som bidragit till att synliggöra och omvärdera tidigare kunskap. Hit hör bland annat Carol Gilligans arbete kring moralisk utveckling (Gilligan, 1982), studier från forskargruppen Belenky, Clinchy, Goldberger och Tarule som behandlar kvinnors kunskapsutveckling (1995) och Sörensens (1982) och Ves (1989) studier kring ansvars- eller omsorgsrationalitet.

Miller (1976, 1986) menar att relationella drag borde ses som uttryck för skickligheter och kompetenser som är nödvändiga för mänsklig utveckling och inte som svagheter och brister som måste övervinnas för att individen skall kunna handskas med sin tillvaro i världen. Det är kunskaper som krävs för att utöva omsorgsarbete om varandra, ett arbete som är lika samhälleligt nödvändigt som produktionen av varor och tjänster. Miller påpekar att vår kultur har dominerats av en maskulinitetsuppfattning där relationella behov och strategier uppfattas som något oönskat, vilket leder till att många män förnekar sådana behov hos sig själva och i stället projicerar dem på det ”kvinnliga” och förlitar sig på att kvinnor skall sörja för dessa aspekter av livet. Kvinnor blir socialiserade till att stå för dessa kunskaper och egenskaper, och förväntas utföra dem, men ofta blir de varken uppmärksammade och värderade för detta. Snarare blir sådana egen-

skaper ofta beskrivna som brister, som uttryck för osjälvständighet, svaghet och sårbarhet. Detta innebär att ideal som individualitet, självständighet och oberoende vidmakthålls, samtidigt som de flesta människor har ett nätverk av människor (oftast kvinnor) som stöder och möjliggör deras ”individuella” prestationer. Miller beskriver det som att samhället är beroende av kvinnor som bärare av ”relational responsibility”, men samtidigt nedvärderas de för att de tar på sig denna roll. Det är en konsekvens av maktskillnader i ett samhälle där värde bl.a. definieras av den hegemoniska maskuliniteten.

Omsorgs- och ansvarsaspekter finns i de flesta mänskliga sammanhang, och är en viktig del i många yrken. I en studie om omsorgsrelationer i yrkeslivet beskriver författaren att sådana dimensioner ingår inte bara i traditionellt ”kvinnliga” arbetsuppgifter (Nilsson Motevasel, 2002). Även i sådana yrken som ofta uppfattas och beskrivs som särskilt ”manliga”, som till exempel brandman, ambulansförare och polis, är paradoxalt nog möten med människor i situationer där det krävs förmåga till omsorg och empati en stor och väsentlig del i arbetsuppgifterna. Dessa är ofta osynliga i common sense-relaterade uppfattningar av dessa yrken.

## EN HISTORISK ÅTERBLICK

I Sverige har det funnits offentligt organiserad och finansierad undervisning för alla barn sedan 1842, då riksdagen beslutade om införande av allmän folkskola. Skolgången skulle ge grundläggande kunskaper, vara obligatorisk och inkludera alla medborgare. Det tog emellertid lång tid innan allmän folkskola var en realitet i hela landet. I dag gäller nioårig skolplikt för alla barn, de flesta barn går i förskola och likaså går de flesta ungdomar vidare till gymnasieutbildning ytterligare några år. [Innehållet i detta avsnitt är till stor del, där inte annat angetts, hämtat ur Olofsson (1995) och Tallberg-Broman (2002).]

Genom den allmänna skolplikten når skolan alla barn och därmed har lärarkårens sammansättning och lärarnas kvalifikationer betydelse för alla medborgare och därmed indirekt också för samhällets framtida utveckling. Lärarkårens medlemmar och deras utbildning och yrkesutövning har därför alltid varit föremål för kontroll och granskning av samhällets myndigheter. Under senare decennier har också massmediernas ofta granskat skolans och lärares verksamhet.

Läraryrket innebär (i Sverige och de flesta andra länder) att man arbetar inom en samhällelig institution där organisation och verksamhet regleras genom politiska beslut. Lärararbete innebär oftast att man som vuxen är tillsammans med en grupp barn eller ungdomar, och man förväntas i stor utsträckning befinna sig på en särskild plats, i en särskild lokal under en viss föreskriven tid (Hargreaves, 1995). Där skall läraren bedriva en verksamhet som både är utformad så att den anpassas till elevernas behov och bidrar till deras välbefinnande, och så att den bidrar till deras framtida utveckling, socialt, emotionellt och inte minst kunskapsmässigt, på ett positivt sätt.

Även om det alltså finns vissa grundläggande likheter i villkor och förutsättningar, finns det också stora variationer i läraryrkets utformning. Synen på läraren, lärarens arbete och lärarens uppgift varierar både historiskt och kulturellt. Lärararbetets innehåll och villkor har ett



nära samband med olika förhållanden i det samhälle som finns utanför skolan, såväl politiska och ideologiska strömningar som ekonomiska strukturer. Ett sådant samband finns givetvis också med den samhällsliga genusordningen och med skolans genusregim. Detta kommer bland annat till uttryck i synen på lärarens uppdrag och arbetsuppgifter, och avspeglas även i den könsmässiga arbetsfördelningen bland lärare. Denna fördelning är såväl horisontell och vertikal. En horisontell fördelning innebär att kvinnliga och manliga lärare är ojämnt fördelade inom olika innehålls- och ämnesområden. I vårt samhälle innebär den vertikala fördelningen att det är vanligare att kvinnor funnits, och fortfarande finns, i platser och positioner med lägre status och mindre inflytande inom skolans ram, och att det å andra sidan finns en större representation av män på platser och positioner med högre status och större.

### **Skolans utveckling och könsfördelning i lärarkåren.**

Redan innan folkskolans genomförande var det vanligt med en viss läskunnighet bland stora delar av den svenska befolkningen. Denna grundläggande undervisning bedrevs mestadels i hemmen, ofta av modern. Det fanns också mer formella former av undervisning där både kvinnor och män –ibland med titeln skolmester eller skolmäster – var engagerade. Den svenska statskyrkan har alltsedan 1686 haft ett tillsynsansvar för folkets skolning, både när det gällde kunnighet i läsning och i religionens grunder, vilken ofta bibringades befolkningen detta genom läsning av katekesen. Denna kontroll upprätthölls bland annat genom husförhör i hemmen, och genom att allmänheten hade gudstjänstplikt (Ursing, 1998; Wernersson, 1977). Den offentligt organiserade undervisningen som gav kunskaper utöver denna grundläggande skolning skedde framför allt i kyrkans regi. Den nådde en liten del av befolkningen och var enbart riktad till pojkar. Flickor hade inte tillträde. I denna undervisning fanns till en början uteslutande manliga lärare.

När folkskolan infördes 1842 överfördes denna tradition med manliga lärare, och under den första tiden bestod folkskollärarkåren enbart av män. Det framhölls som viktigt, att läraryrket skulle vara ”ett karla-arbete” (Elgquist-Salzman, 1996). Redan från denna tid har alltså könstillhörigheten bland medlemmarna i lärarkåren varit en fråga för diskussion och uppmärksamhet från samhällets sida. Lärarbrist ledde emellertid till att kvinnor fick tillträde till folkskolläraryrket 1859, och året därpå startade en särskild seminarieutbildning för kvinnliga folkskollärare.

Folkskollärarna hade till en början ansvar för undervisning av barn i alla åldrar, men så småningom skedde en uppdelning och skiktning av lärarkåren. Bland annat ville folkskollärarna avhända sig ansvaret för den undervisningen av de s.k. abcd-arierna, dvs. nybörjarna, och deras grundläggande läsinlärning (Ursing, 1998). Denna undervisning var tidskrävande, och ansågs störa och sinka den som man menade ”mer avancerade” undervisningen med de äldre eleverna. Detta kan ses som ett tidigt uttryck för att folkskollärarna strävade efter en tydligare yrkesidentitet och en bättre status, och därför utvecklade olika professionaliseringsstrategier (Florin, 1987). En annan sådan strategi var att man införde krav på formell behörighet, och det fastställdes att en lärare skulle ha examen från ett folkskoleseminarium för att kunna få fast anställning.

1853 började man på vissa orter inrätta mindre skolor, där lärarna inte behövde samma kvalifikationer. Dessa kallades småskolor, vilket senare i stället kom att beteckna skolverksamhet för de första årskurserna. Staten visade inte lika stort intresse för småskolan som för folkskolan, och 1858 övergick småskolan till att bli en kommunal angelägenhet. Staten reglerade folkskollärarytbildningen och inrättade en rad folkskoleseminarier men var föga intresserad av småskollärarnas utbildning. Det ansågs räcka om dessa fick undervisning av eller arbetade som biträdande lärare åt folkskolläraren. När ett formellt examenskrav för småskolans lärare långt senare genomfördes (1918) var deras utbildning kortare och mindre krävande än folkskollärarnas. En hierarkisk ordning inom lärarkåren skapades alltså både genom folkskollärarnas avståndstagande till ”kvinnligt” definierade verksamhets-

sfärer (fostran och undervisning av små barn) och genom att folkskollärarkåren, som ju bestod av både kvinnliga och manliga lärare, avgränsade sig mot en yrkesgrupp som uteslutande bestod av kvinnor. De kvinnliga småskollärarna fick i flera avseenden en underordnad roll, organisatoriskt, utbildningsmässigt och ekonomiskt.

Småskollärarkåren bestod alltså redan från begynnelsen av nästan enbart kvinnliga medlemmar. När det gällde folkskollärarna fanns bestämmelser angående kvotering av platser och differentierade ekonomiska satsningar, som skulle säkerställa att såväl män som kvinnor valde yrket. Det inrättades könsseparerade folkskoleseminarier, och även sedan samundervisning införts på dessa, fanns könskvotering på folkskollärarytbildningen. Hälften av platserna var reserverade för vardera könet ända till slutet av 1960-talet (Olofsson, 1995). Andelen kvinnliga folkskollärare (senare kallades motsvarande anställning mellanstadielärare) ökade successivt, framförallt under efterkrigstiden. De som valde småskollärlinjen var fortfarande nästan uteslutande kvinnor. I lärarutbildningsreformen 1988 infördes en gemensam utbildning för grundskollärare inriktad mot verksamhet i årskurserna 1-7 och könskvoteringen försvann. Det arbetar i dag betydligt fler kvinnliga än manliga lärare i grundskolans tidigare årskurser.<sup>2</sup>

Även i skolans ledande funktioner fanns en tydlig könsfördelning. Kyrkans företrädare, prästen och kyrkorådet, som uteslutande bestod av män, hade länge, tillsammans med skolstyrelser och skolledare, till uppgift att kontrollera skolans undervisning och skolans personal. En sådan patriarkalisk ordning, där kvinnor utförde ett fostrans- och undervisningsarbete kontrollerade av manliga överordnade, är ett mönster som länge fortlevt inom skolan som institution. Rektorsbefattningen var länge en position med mycket makt och status, och rektorstiteln hade länge en stark maskulin laddning och var förbehållen manliga befattningshavare (Ullman, 1997). De kvinnliga skolledare som fanns, till exempel inom flickskolan, kallades i stället skolföreståndarinnor. Rektorskåren i den offentliga skolan har haft en mycket stark dominans av män, och trots en allt mer ökande andel kvinnliga lärare, utgjordes mindre än 10% av rektorerna av kvinnor ända fram

---

<sup>2</sup> Lärarutbildningen har nyligen genomgått ytterligare en stor förändring.

till 1970-talet. Under 1990-talet ökade antalet kvinnliga rektorer kraftigt (Olofsson, 1995). Denna förändring kan ses som en konsekvens av organisationsförändringar i skolans ledning och styrning, vilka lett till att rektorsbefattningen ändrat innebörd, innehåll och position, bl.a. samorganisation av förskola och skola (Ullman, 1997).

## **Kön och genus som argument**

Under hela 1800-talet dominerades den samhälleliga genusordningen av en särartsideologi, som betonade skillnader mellan könen. Denna präglade de dominerande föreställningarna om kvinnors och mäns egenskaper och förmågor. Föreställningen om en väsensskillnad mellan könen var djupt förankrad och användes för att förespråka vitt skilda levnadsbanor och verksamhetssfärer för män och kvinnor. Industrialiseringsprocessen medförde att det betalda arbetet blev allt mer avskilt från hushållet vilket också påverkade genusordningen. Det var en tid där en tydlig uppdelning mellan en offentlig och en privat sfär betonades, en uppdelning som också skapade och upprätthöll en könsfördelning.

Den offentliga sfären, såväl den högre utbildningen, den betalda arbetsmarknaden som det politiska livet, var som tidigare nämnts, i stort sett förbehållen männen och präglades av värderingar som förknippades med manlighet och förnuft. Kvinnorna hänvisades i första hand till privatsfären, till verksamhet med hem och barn, arenor som definierades som ”naturligt kvinnliga”. Det var uppenbart och tydligt, att det förelåg en makt och statusskillnad mellan könen, deras medlemmar och deras verksamhetsområden. Mäns och det ”manligas” överordning och kvinnors och det ”kvinnligas” underordning var en ordning ”varom det inte rädde någon oenighet” och den ifrågasattes sällan, även om enstaka röster med krav på kvinnoemancipation gjorde sig hörda. Under seklets senare hälft blev dock debatten om kvinnornas ställning i samhället allt mer omfattande. Framför allt borgerlighetens kvinnor ställde krav på förändringar, med krav på tillgång till utbildning, på rösträtt, på myndighet för gifta kvinnor och på möjligheter för kvinnor att försörja sig genom tillträde till nya områden på

arbetsmarknaden. Arbetarklassens kvinnor spelade en viktig roll i den tidiga fackföreningsrörelsen med krav på bättre arbetsvillkor och rättvisa löner (Kyle, 1987).

Särartsideologins dominans medförde att argument som byggde på föreställningar om specifika skillnader mellan könen användes i många olika sammanhang. Så även när det gällde lärare och lärares arbete. Den mer ämnesinriktade och teoretiska undervisningen liksom fostran av de äldre barnen, framför allt pojkarna, betraktades som mer förenligt men ”manligt” tänkande och med mäns verksamhet. Den var också i första hand inriktad på pojkarnas yrkesbana, som skulle försiggå i en manligt dominerad offentlig sfär. Fostransdelen uppfattades, (och uppfattas fortfarande) vara mera omfattande och mer framträdande i de lägsta åldersgrupperna. Dessa arbetsuppgifter förknippades med föreställningar om modersinstinkt och ”naturligt kvinnliga” egenskaper och beskrevs som mindre intellektuellt krävande, och undervisningen i dessa åldrar ansågs vara lämpad för kvinnliga lärare. Härigenom stärktes och reproducerades en sådan syn på förhållandet mellan fostran och undervisning i skolan, och dessas relation till genusordningen. Denna har sedan kommit att präglade synen på lärarens uppgifter och kraven på lärarens kvalifikationer och kompetens i olika skolformer än i dag (Florin, 1987; Gannerud, 1999; Walkerdine, 1990).

Folkskollärarkåren var länge en stark grupp med stort samhälleligt inflytande. För manliga folkskollärarna, oftast med en bakgrund från bondehem, utgjorde yrket en viktig plattform för social mobilitet, vilket innebar ökat inflytande och förbättrad status. Folkskollärarinnorna kom däremot i mycket högre utsträckning från medelklasshem. För dem utgjorde läraryrket en bland få möjligheter till utbildning och försörjning på en mycket snäv kvinnlig arbetsmarknad (Florin, 1987).

Till en början mottogs de kvinnliga folkskollärarna positivt av den manliga majoriteten, eftersom deras sociala bakgrund ansågs statushöjande för kåren som helhet, och män och kvinnor hade samma arbetsuppgifter och samma utbildningskrav. Senare skedde en skiktningprocess även inom folkskollärarkåren. De manliga folkskollä-

rarna krävde högre lön och bättre förmåner än folkskollärarinnorna. Dessa krav motiverades med användande av olika köns/genusrelaterade argument, att kvinnornas professionella insats beskrevs som mindre värd och att kvinnor skulle ha lägre ekonomiska behov. De manliga folkskollärarnas krav vållade en häftig debatt och det fanns ett stort motstånd bland de kvinnliga folkskollärarinnorna. Trots detta gick kravet igenom, och en lönesättning som gav folkskollärarinnorna sämre förmåner och de manliga folkskollärarna bättre beslutades av riksdagen 1906 (Florin, 1987).

Argument som åberopar könets betydelse bygger i allmänhet på föreställningar och normer i en asymmetrisk genusordning, och framstår ofta som verkningsfulla att använda. Därför väljer debattörer ofta att framhålla sådana, även när det existerar andra orsaker, till exempel ekonomiska förhållanden. Dessa kan vara lika, eller kanske mer, väsentliga i realiteten, men kanske inte lika slagkraftiga i den allmänna debatten. Frågeställningar och debatter om skolan som helhet och om lärarkåren i synnerhet, där könsargument använts i olika syften och sammanhang har återkommit med vissa mellanrum under hela nittonhundratalet. Ett exempel är den debatt som fördes i samband med att kvinnor, efter hårt motstånd och lång kamp, 1925 fick tillträde till tjänster som läroverkslärare. Enligt den fram till dess gällande förordningen var sådan tjänst förbehållen ”svensk man”. En liknande debatt har förts i en rad andra länder (King, 1998).

När kvinnor vill ta del i en verksamhet eller tillhöra yrkeskategori, som tidigare sysselsatt huvudsakligen män och uppfattats som ”manligt”, och därmed haft en hög status, kan det uppfattas som ett hot mot denna värdetillskrivning. Hotet kan uppfattas som riktat mot både enskilda manliga medlemmar och mot verksamhetens genustillskrivning och status. Till en början försvaras domänen mot intrång från den lägre värderade kategorin. Det kan bland annat ske genom att medlemmarna strävar efter att tydliggöra gränserna mot yttrevärlden (social closure), till exempel genom att häva att vissa professionaliseringskriterier skall tillämpas (Florin, 1987). Man kräver viss utbildning, viss kompetens eller rätt att själva granska och godkänna sina medlemmar, eller ställer krav på yrkeslegitimation. Om verksamheten

inte lyckas hävda sin exklusivitet och sina gränser utan tvingas ta emot individer från den grupp man vill utesluta, innebär detta ett hot mot den egna gruppens position och anseende. När t.ex. kvinnor tar plats i ett mansdominerat yrke i så hög grad, att detta riskerar att "byta genus" och komma att bli betraktat som ett kvinnoarbete, kan det betyda lägre status, lägre lön och en mer underordnad plats i genusordningen även för yrkets manliga medlemmar. Då har uteslutningsstrategin uppenbarligen misslyckas, och det är därmed ett läge där man måste välja en annan strategi. Gruppen och den verksamhet som man tidigare så hett försvarat är inte längre lika åtråvärd för de individuella medlemmarna, och allt fler av dessa lämnar så småningom yrket. Detta medför även att genusordningen upprätthålls, om än i nya former.

## **Genusperspektiv på lärarprofessionalitet och lärares arbete**

Forskning har alltså visat att folkskolan och senare grundskolan och dess verksamhet i sin målsättning, innehåll och struktur har genomskräts av värderingar som kan relateras till manligt genus, medan arbetet till största delen utförs av kvinnor. Lindgren (1999) menar att sådana förhållanden ofta är kännetecknande för verksamheter som i vårt samhälle ansetts vara gemensamma angelägenheter och som under 1900-talet utvecklats främst inom den offentliga sektorn, till stor del vård, skola och omsorg.

Skolan som arbetsorganisation återspeglar en könsuppdelad arbetsmarknad och dess genuspräglighet av verksamhetsfält. Genustillskrivningen hör samman med flera olika aspekter. Kortfattat kan den beskrivas: Ju mer arbetet anses innefatta teoretisk undervisning, och ju mindre fostran, faktorer som har samband med högre ålder hos eleverna, ju tydligare blir en "manlig" genustillskrivning av ämnesområdet eller utbildningsområden. Dessa anses då också kräva mer teoretisk kunskap hos läraren, och därmed kräva högre utbildning för denna/e. Dessa lärarkvalifikationer anses i större utsträckning ha förvärvats genom ansträngning och investering, och förknippas därmed

med högre status och högre värde, och berättigar till högre lön. Denna "manliga" genustillskrivning medför att det finns fler män i sådana sammanhang, och en större andel män medför att denna genustillskrivning reproduceras. De högre stadierna präglas i enlighet med detta av mer maskulinistiska strukturer och maskulinistiska värderingar än de lägre (Ve, 1989; Öhrn, 1990).

Den omvända bilden innebär då att undervisning av elever i lägre åldrar inte anses kräva lika hög teoretisk kompetens. Här associeras i stället till begrepp som omsorg och fostran. Kraven på lärarens kompetens anses tillgodosedda genom lägre utbildning, eftersom kvalifikationer och kompetens för sådana uppgifter i större utsträckning uppfattas som medfödda, instinktiva, som "personliga egenskaper", särskilt hos kvinnor. Ofta förknippas lärarens verksamhet med mindre barn också med föreställningar om moderskap och "naturlig" moderlighet. I vårt samhälle är detta förknippat med lägre status och lägre värde och medför lägre lön. Den "kvinnliga" genustillskrivningen har samband med att det finns fler kvinnor i sådana sammanhang, och att det finns en överväldigande majoritet kvinnor medför också att den "kvinnliga" genustillskrivningen reproduceras, och därmed lockar den fler kvinnor.

Genusordningens hierarkiska relation medför, att förändringar i könsfördelningen uppfattas på olika sätt på olika arenor. Under de senare decennierna har, som tidigare nämnts, kvinnliga lärare utgjort en stigande andel av personalen, medan andelen manliga lärare sjunkit avsevärt. Brytpunkten har med tiden förskjutits mot senare former av utbildning. Även undervisningsyrkena i grundskolans högre årskurser uppvisar samma trend, och andelen kvinnor ökar och andelen män minskar även bland gymnasielärare och högskollärare. När fler kvinnor söker sig till undervisningssammanhang med äldre barn och ungdomar, som högstadium och gymnasium, hotas den "manliga" genustillskrivningen, och därmed arbetets status, vilket kan medföra att män försvinner därifrån. Motsatta förhållanden gäller lärararbete för de yngre åldrarna. Här är män eftersökta, eftersom deras blotta närvaro försvagar den "kvinnliga" genustillskrivningen, och därmed höjer arbetets status och värde. Det innebär också, att det är stora skillnader



mellan att komma som kvinna till ett ”manligt” yrkesområde, och som man till ett ”kvinnligt”. Samtidigt är strävan efter en jämnare könsfördelning en möjlig väg att gå mot mer lika arbetsvillkor och löneförhållanden inom olika lärargrupper.

Bland annat som en konsekvens av en stigande allmän utbildningsnivå uppfattas inte längre folkskollärareyrket - grundskollärareyrket som en arena för status och inflytande. Trenden är speciellt tydlig i sådana kunskapsområden som har ”kvinnlig” genustillskrivning. Det är en utveckling som pågått under lång tid, och en diskussion om konsekvenserna för skolan, för eleverna och för yrket har ständigt återkommit, och har även varit livlig och framträdande under de senaste åren.

Under det senaste decenniet har det åter skett en allt tydligare betoning av skillnader mellan kvinnor och män, och en särartsideologi som liknar den som dominerade vid förra sekelskiftet har fått allt större utrymme i debatten. Stort förklaringsvärde tilldelas även nu egenskaper och förhållningssätt som tillskrivs individer av ett visst kön. De kvinnliga lärarnas professionalitet och arbetsinsats ifrågasätts. Dessutom beskrivs det stora antalet kvinnor i verksamhet som skadligt för eleverna, oftast för pojkarna, eller för yrkeskåren som sådan, eftersom man befärar att det leder till lägre status och lägre löneläge. Dagens debatt innehåller ibland argument, och åsikter, som grundar sig på bristande respekt för och nedvärdering av kvinnors kompetens och för den professionalitet som uttrycks och krävs i ”kvinnligt” definierade yrkesområden (Nordahl, 1993; Kryger, 1994; Folkesson, 1999). En underliggande men ofta outtalad förutsättning för argumentationen är ett accepterande av och en avstamp i den existerande könsmaktordningen. I följande avsnitt diskuteras några av de få studier, som lyfter fram de socio-emotionella dimensionerna i lärares arbete.

# SOCIALA OCH EMOTIONELLA DIMENSIONER I PEDAGOGISK FORSKNING

I min studie (Gannerud, 1999) betonade de intervjuade lärarna betydelsen av de socio-emotionella relationerna med eleverna. Särskilt viktiga var de för lärares upplevelser av arbetsglädje och arbetstillfredsställelse, samt för den egna motivationen att fortsätta i läraryrket trots stress och andra påfrestningar. I de flesta studier om lärare och lärares uppfattning om sitt arbete, i alla länder, tider och i alla åldrar, (Nias 1987; Connell, 1985; Lortie, 1975; Huberman, 1993; m.fl.) beskrivs kontakterna med eleverna som centrala i lärares arbete. De är viktiga också i arbetet med äldre studenter, även om de beskrivs med litet olika förtecken i olika åldrar, och innehåll och mål varierar, men de framhålls ofta tydligast i arbetet med de yngre skolbarnen. Det är svårt att avgöra om detta beror på elevernas ålder i sig, på att undervisning och utbildningsverksamhet är organiserat på olika sätt i olika åldersgrupper och på olika nivåer, eller om det har samband med samhällets genusordning och föreställningar om kvinnor och moderlighet. Det är emellertid vanligare med en organisation som bygger på och möjliggör breda, mångsidiga och långsiktiga kontakter mellan lärare och elev i förskola och de första årskurserna i skolan än i högre årskurser och högre studier. Det är sådana kontakter som enligt Noddings (1992) är viktiga för att skapa en verksamhet där det kan skapas värderingar förknippade med "ethics of care". Lärare beskriver i sådana sammanhang ett starkt personligt engagement i sin verksamhet och i sina elever.

Samtidigt är det detta starka engagement och vikten av att de personliga relationerna fungerar som verkar medverka till att läraryrket upplevs som krävande och svårt att avgränsa, något som leder till negativa reaktioner, stress och känslor av skuld och otillräcklighet

(Gannerud, 1999; Steedman, 1985; Walkerdine, 1990; Shaw, 1995; Hargraves & Tucker, 1991).

Här kan det kanske vara på sin plats att inflika några rader om ett arbete utanför den vetenskapliga sfären. Ronsten (2001) har, efter ett upprop i pressen, där människor har uppmanats att beskriva och berätta om erfarenheter av lärare som betytt mycket för dem, både i skolan och för det fortsatta livet, sammanställt dessa berättelser i en bok. Urvalet är alltså säkerligen ganska speciellt, men här är det emellertid inte intressant i vad mån berättelserna kan anses avspegla en representativ bild av lärare i Sverige under 1900-talet, utan i stället vilken typ av erfarenheter dessa människor valt att förmedla. Berättelserna är samlade i kapitel under olika tema, och några exempel från kapitelrubrikerna talar sitt tydliga språk: "Se eleverna", "Skapa trygghet", "Motivera och engagera", "Bygga självförtroende", samt "Gelivsmod och stöd". Det visar sig alltså, att det nästan uteslutande handlar om sociala och känslomässiga relationer mellan lärare och elev, om bemötande och engagement. Det är lärarens handlande i dessa dimensioner som skapat bestående minnesbilder, och som för många av de före detta eleverna har betytt väldigt mycket.

Det finns starka traditioner i skolans diskurs, som betonar utveckling av kunskaper i de traditionella skolämnena, medan den sociala utvecklingen ofta ges mindre vikt, även om läroplaner och andra styrdokument ofta framhåller skolans "dubbla uppdrag". Den pedagogiska forskningen har under det senaste decenniet i hög grad varit inriktad på människors lärande, i ett didaktiskt perspektiv, där man undersöker vad lärare gör - och ofta normativt, bör göra - i förhållande till de kunskaper som eleverna förväntas lära sig. Det verkar ha varit ett större intresse för social och emotionell utveckling under tidigare perioder, t.ex. under 1970-talet.

Kunskapsbildningen om de interpersonella relationernas betydelse skolans vardag verkar inte vara särskilt stor inom pedagogiken. Även lärararbetet som något mer än enbart pedagogisk planering och genomförande av undervisning har sällan studerats i svensk forskning, även om det finns undantag. De senaste åren har ett par studier med ett

vidare perspektiv på lärares arbete kommit ut, en om lärares förtroendearbetstid (Lindquist, 2002) och en som beskriver vad lärare gör på de tider där eleverna har rast (Nordäng, 2002).

Under senare år har det i praktiken och i den pedagogiska diskussionen diskuterats närliggande frågor, framför allt ur elevperspektiv. Här kan som exempel nämnas arbete med och intresse för det som med en något tveksam term brukar kalla EQ eller emotionell intelligens, eller kurser i livskunskap för högstadiet och gymnasiet. Den vikt som det som kallas värdegrundsfrågor har fått i forskning och pedagogisk debatt tyder på ett ökat intresse för andra perspektiv på skolans verksamhet.

I den allmänna debatten om lärarutbildning och lärarkompetens verkar de socio-emotionella dimensionerna däremot fortfarande inte ha särskilt stort utrymme. Den debatt som syns handlar ofta om vissa begränsade aspekter, som t.ex. mobbning eller konfliktlösning. Vad jag är intresserad av är snarare hur socio-emotionella aspekter i arbetet kommer till uttryck i vardagsarbetet.

Jag har dock funnit några nyare studier som fokuserar den interpersonella relationen, samspelet mellan läraren och den enskilde eleven, ur olika perspektiv. Den första som presenteras är skriven av Hans Birnik (1998). Syftet med studien var dels att undersöka vilka föreställningar som lärare och blivande lärare har och bildar om relationens betydelse för elevernas sociala och kunskapsmässiga utveckling, dels att studera hur dessa aspekter behandlas i handledningen av blivande lärare i deras slutpraktik. Birnik vill bland annat undersöka om insikter och begrepp använda inom psykoterapi har bäring på lärar-elevrelationen. En delstudie behandlar utprovandet av ett instrument för beskrivning av denna relation, grundad på intervjuer med elever i årskurs 6, en annan innehåller en analys av intervjuer med lärare i samma årskurs, och den tredje delstudien behandlar innehåll och karaktär i handledning mellan lärarstuderande och praktikhandledare under slutpraktiken.

Birnik presenterar en översikt över den forskning om sociala och emotionella relationer i skolsammanhang som trots allt finns. Även om den dyadiska interpersonella relationen står i centrum för Birniks intresse, nämner han också flera studier som betonar undervisningsklimatets betydelse för elevernas lärande, och lärar-elev-relationens betydelse för motivationen (Cooper & McIntyre, 1996; Birch & Ladd, 1996; Wentzel, 1997 i Birnik, 1998).

När, i den andra delstudien, de verksamma mellanstadielärarna tillfrågades om vad de ansåg vara viktigt i skolan, bedömde samtliga interpersonella relationer som ett angeläget område. De ser sig själva som viktiga för elevernas inläring och utveckling. När de beskriver sin uppgift, beskriver de den i första hand som medmänniska, och de betonar kraftigt betydelsen av relationen till den enskilda eleven. Om inte relationen till eleven fungerar, anser de att det är meningslöst att undervisa i ämneskunskaper.

I den tredje delstudien som rörde handledarsamtal i slutpraktiken visade det sig, att varken de lärarstuderande eller handledarna fäste särskilt stor vikt vid att diskutera de interpersonella relationerna. I stället lade man tonvikten på undervisningsplanering och metoder. Birnik menar att detta kan ses som ett uttryck för skolkulturen och lärartraditionen. Man kan också förstå detta resultat som en illustration av det resonemang om genusordningens betydelse för vad som betraktas som "riktigt arbete" som presenterats i föregående avsnitt. Birnik framhåller att ett ämnesinnehåll som fokuserar på interpersonella relationer bör vara ett nödvändigt inslag i lärarutbildningen (Birnik, 1998).

Birnik fokuserar alltså på relationen mellan den enskilde eleven och hennes lärare och bygger delvis på ett perspektiv hämtat från psykoterapi. En annan utgångspunkt har Aspelin (1999 a, b), som också diskuterar den interpersonella relationen mellan lärare och elever, men betraktar denna ur ett mikrosociologiskt perspektiv. Han använder till stor del teorier och begrepp hämtade från Scheff, bland annat begreppet "sociala band". Interpersonell kommunikation har både verbala och ickeverbala inslag; handlingar, miner och kroppsspråk, och man

kan alltså studera såväl innehållet i kommunikationen som dess former. De sociala banden avgörs enligt Aspelin huvudsakligen av aktörernas sätt att bete sig.

Relationen mellan lärare och elever är en hierarkisk relation, där den formella makten och statusen är ojämlikt fördelad, framför allt i den offentliga klassrumskommunikationen. Elevernas privata kommunikation präglas av en annan bild. Den bygger sociala band mellan dem och detta, menar Aspelin, stärker deras individuella positioner i förhållande till läraren. Lärare saknar ofta privata samtalspartners i denna situation, vilket innebär att eleverna har en mikropolitisk fördel framför läraren, genom att de kan samarbeta inbördes.

Läraren förväntas uppträda professionellt, träda in i sin yrkesroll och presentera sig på ett sätt som passar personer i denna roll. Han förväntas ha kontroll över det innehåll som behandlas, över samspelets former och sitt sätt att agera. Han följer vissa beteendemönster, som t.ex. rör sättet att tala, kroppsspråket, ansiktsaktivitet, tonläge och röstvolym, och dessa sociala förväntningar kan anta mer eller mindre abstrakta och fasta former i en social interaktion. Om lärarens beteende nästan alltigenom bestäms av yttre normer, isoleras läraren, menar Aspelin, från det konkreta, personliga samspelet med eleverna, och förlorar förståelse för hur eleverna tänker och känner. Läraren är så upptagen av att föra sin egen linje och av att upprätthålla sin auktoritetsposition att han inte förmår pejla in elevernas emotionella responser, vilket leder till alienation som isolering. Å andra sidan, om läraren ständigt och jämt registrerar och tolkar allt beteende hos eleverna, kan detta leda till alienation som uppslukning. Läraren måste balansera mellan dessa ytterligheter Aspelin citerar Ziehe, som påpekar att läraren är ”antingen relationsarbetare orienterad mot behov eller en undervisningstjänsteman styrd av föreskrifter, som terapeut eller teknokrat”. (1999b, s. 39). Ett så dualistiskt tänkande kan ifrågasättas. I min studie, bland andra, framstod dessa som integrerade, och lärarna menade att de såg ”undervisning och omsorg som två sidor av samma sak” (Gannerud, 1999). Produktiv undervisning, vilket är det begrepp som Aspelin använder för att beskriva ett eftersträvänsvärt förhållande, bygger på att lärare och elever kommunicerar mycket med var-

andra och att kommunikationen har en viss kvalitet. Den förutsätter en abduktiv skicklighet hos läraren, dvs. att han har en förmåga att blyxtsnabbt pendla mellan observation och reflektion.

Lärarens och elevernas positioner i en skolklass skiljer sig åt, bland annat genom att skolan har ett fostrande ansvar och att läraren därigenom har till uppgift att bidra till elevernas socialisation, påpekar Aspelin. Lärarens position innefattar ett normerande element, vilket följer av att han/hon har det övergripande ansvaret för att en produktiv kunskapsprocess möjliggörs och för att en respektfull interaktionsordning etableras. Men läraren skall ej moralisera, skriver Aspelin (ganska moraliserande), utan styras av vad Ziehe beskriver som estetiska motiv. Aspelin använder ett interaktionistiskt socialisationsperspektiv. Socialisationsprocessen i sin konkreta utformning är inte endast eller ens främst enkelspårig, dvs. den sker inte huvudsakligen genom att vuxna individer fostrar ungdomar, utan är en process som fortlöper mellan individerna. Inte endast eleverna utan också läraren socialiseras i undervisningssituationen. Både lärarens och elevernas medvetanden förändras, även om de båda parterna har skilda positioner i processen.

Aspelin menar att forandet av den mellanmänskliga sfären i undervisningssituationen förutsätter tydliga och etablerade sociala konventioner eller med Goffmans ord, en tydlig interaktionsordning. ”En lärare bör vägledas av olika sociala konventioner som han/hon finner viktiga för respektabel undervisning” (Aspelin, 1999b, s. 170). Dessa bör sedan anpassas efter vad som är lämpligt i ett specifikt sammanhang. Han påpekar, att stabila sociala band mellan lärare och elever är intimt beroende av stabila sociala band mellan eleverna. Han skriver emellertid också att ett relationsmedvetet mål inte består ”av att tillfredsställa lärarens eller elevernas subjektiva behov utan bäge parter individuella och sociala behov” (Ibid, s. 168).

Förhållandet lärare-elev i den institutionella ram som skolan utgör aldrig kan aldrig, eller ens bör, vara jämbördigt. Lärarens och elevens beteenden är givetvis inte automatiska konsekvenser av deras formella positioner. I varje lektion och i varje tillfälle erhåller aktörerna i viss

mening sina roller genom kommunikationen och genom de högst påtagliga relationer de är delaktiga i att forma. Men man kan inte sätta likhetstecken mellan socialisationsprocess och fostran. Även fostransprocessen är interaktionistisk, men den fostrande uppgiften bygger på att lärarens och elevernas olika positioner i processen innebär krav på skilda förhållningssätt: Fostran är ett medvetet försök att påverka socialisationsprocessens resultat i en viss riktning (Fjellström, 2003). Det är en riktning som inte läraren, om hon skall utgå från krav och förväntningar i sin professionella position, kan välja efter eget gottfinnande. Den skall bygga på vad som är föreskrivet i läroplan och andra styrdokument, även om varje individ givetvis gör sin egen tolkning av vad detta innebär och att det därmed i praktiken finns utrymme för eget gottfinnande. Att mänsklig interaktion är oförutsägbar och ömsesidig innebär att man aldrig kan garantera att ens intentioner realiseras, eller kanske till och med får motsatt effekt, men detta medför inte att läraren inte har ett professionellt ansvar för att sträva mot vissa mål, och också har ansvar för en professionell hållning, som sätter elevernas behov i centrum. Lärarens professionella position definierar, och begränsar därmed, lärarens handlings- och reaktionsmöjligheter. Interaktionen är asymmetrisk inte enbart vad gäller makt och auktoritet, utan även i fråga om ansvar för interaktionens konsekvenser.

Aspelin ger en intressant bild av klassrummets mikrovärld, konstituerat av aktörernas interaktiva beteenden och sociala handlingar. Interaktionsordningen framstår därmed som föränderlig, som en av många möjliga världar. Framställningen präglas emellertid av viss normativitet. Den väcker en del frågor. Bland annat används begreppet "skolan" på ett abstrakt övergripande sätt, utan att det diskuteras skillnader i villkor och ordningar i olika former av undervisning och i olika åldrar, och huruvida dessa har betydelse. I vilken utsträckning kan empirisk kunskap om eller normer för t ex lärar-elevrelationen generaliseras till "skolan som institution" och i vad mån är sociomateriella och/eller lokala förhållanden av olika slag betydelsefulla och styrande? Kan man tala om "läraren" och "skolan" på detta sätt så att det blir meningsfullt?



Aspelin framhåller, att skolan har och bör ha en betydande omsorgsfunktion: Ett övergripande mål i relationsmedveten pedagogisk praxis är att bygga stabila sociala band, eftersom sådan är en förutsättning för kognitiv utveckling och för produktiv undervisning. Produktiv undervisning förutsätter ett relevant innehåll såväl som en tillbörlig form på kommunikationen. Kunskapsutveckling och omsorg om de sociala relationerna går hand i hand (1999b, s. 172). Skolklassen kan beskrivas som ett relationssystem, där de interpersonella relationerna karakteriseras av ömsesidigt beroende. Lärares och elevers beteende, tankar, känslor och intentioner påverkas ofrånkomligen av andra aktörers närvaro. Det är också rimligt att anta, att denna påverkan är jämförelsevis stor: alla känner varandra till utseende och oftast till namn, de sociala relationerna har ofta en lång historia, och elever och lärare träffas regelbundet under lång tid och under liknande omständigheter. Det är förutsättningar som underlättar framväxandet av starka sociala relationer (Noddings, 1992).

Ytterligare ett arbete som behandlar relationer i skolan, främst mellan lärare och elev, har skrivits av Moira von Wright. Hon utgår i sitt arbete från Meads teorier om symbolisk interaktionism, framför allt från vad som hon beskriver som den paradoxala tanken att vår unika individualitet konstitueras i gemenskap. Hon menar med Mead, att "subjektiviteten konstitueras intersubjektivt i sociala situationer och mellanmänskliga möten, och att vi upprätthåller vår subjektivitet i handling och samtal" (von Wright, 2000, s. 153).

Hon hänvisar även till Arendt när hon påpekar, att när man beskriver människor som om man beskriver deras unika individualitet, så använder man sig i stället av begreppsliga kategorier, som beskriver "vad" de är, kategorier som inte alls fångar individualiteten utan i stället fångar det som denna människa delar med andra människor. Von Wright använder begreppet punktuellt perspektiv när hon syftar på detta sätt att uppfatta och beskriva människor, som bärare av egenskaper i ett slutet själv. Von Wright vill uppmärksamma den pedagogiska relationen som en social process i handling, och beskriver detta som ett pedagogiskt möte, där lärare möter elever som ett "vem". I ett relationellt perspektiv, som kännetecknar ett sådant möte, tittar inte

läraren analyserande och granskande på eleven, utan riktar sin uppmärksamhet mot att möta henne i en social relation.

Von Wright vill alltså uppmärksamma den pedagogiska relationen (lärare-elevrelationen) som en social process i handling. Utifrån en förståelse av undervisning som moralisk handling, så omfattar lärarens moraliska ansvar även den sociala interaktionen. Undervisningssituationen ses som en relation där deltagarna skapar mening, och undervisning *är* social interaktion, som man oundvikligen är deltagare i. En pedagogisk konsekvens är att läraren inser att elever inte imiterar eller övertar undervisningens meningserbjudanden, utan förhåller sig rekonstruktivt och interaktivt till dessa. Med Mead menar von Wright, att läraren kan utveckla självreflexion och perspektivtagande, vilket hon ser som en pedagogisk fråga. Att växla perspektiv, att förstå sig själv och eleverna ur olika infallsvinklar, ger nya insikter och gör det möjligt att göra även sina egna föreställningar till objekt för betraktelse. Det reflexiva tänkandet konstitueras i sociala samspelsprocesser och är inte en egenskap som man besitter, utan det måste ständigt hållas levande och återerövrats genom kommunikation och socialt samspel. Att se den pedagogiska situationen som ett interaktivt meningsskapande innebär också att konsekvenserna blir oförutsägbara, och att läraren förhåller sig öppet undrande inför det möjliga. Läraren förstår undervisningssituationen som "en kommunikativ och potentiellt kreativ situation, buren av en mångfald nyskapande människor i vardande" (von Wright, 2000, s. 171).

I ett avsnitt söker von Wright utforska vad ett sådant förhållnings-sätt, det som hon kallar ett relationellt perspektiv, kan ha för konsekvenser i relation till vad lärplanen föreskriver om att läraren ska "utgå från varje elevs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande". Hennes resonemang är abstrakt och bygger på en tanke om en fiktiv lärare och likaså elev och en situation som inte heller har några kännetecken. Ett av hennes exempel behandlar vad som i ett punktuellt perspektiv skulle kallas "behovet att bli sedd". I ett relationellt perspektiv kan detta hänföras till hela undervisningsfigurationen, och läraren kan lösa frågan genom att ändra på situationen så att eleven blir delaktig. "Behovet att bli sedd kan som relationellt fenomen för-

stås som en önskan om delaktighet, och genom att inbjuda till delaktighet blir 'behovet' omförhandlat i den sociala situationen" (von Wright, 2000, s. 180).

De tre presenterade studierna erbjuder olika sätt att betrakta lärar-elevrelationen i sig. De två senare har ett mikrosociologiskt perspektiv och söker primärt efter att förstå vad som sker i själva interaktionen, medan Birnik intresserar sig för de interpersonella relationernas betydelse i skolsituationen. Mitt intresse är i första hand inriktat på att studera hur lärare hanterar den interpersonella relationen utifrån ett professionellt förhållningssätt, som ett uttryck för intentionellt och kunskapsgrundat handlande. Här finns en möjlighet att anknyta till Von Wrights tolkning av den pedagogiska relationen och det relationella perspektivets som mer eller mindre en förutsättning för självmedvetande och självreflektion. En annan anknytningspunkt är betoningen av lärarens moraliska ansvar i relationen i von Wrights arbete.

Carlgren (1992) skriver också om lärararbetets didaktiska och sociala dimensioner. Den sociala dimensionen innebär att läraren skall upprätthålla ordning och kontroll, samt se till att relationerna mellan eleverna fungerar och dessutom den enskilde elevens välbefinnande. Här finns, liksom i många andra texter, där man diskuterar lärarens relationer med eleverna, t ex i texter kring classroom management, en betoning på ordning, på vad som skulle med ett annat språkbruk kan kallas disciplinfrågan. Ordning och reda i klassrummet beskrivs också ofta i den allmänna skolpolitiska debatten som en förutsättning för arbetet i skolan och för en god anda i klassen. I min studie (Gannerud, 1999) framskymtar snarare den motsatta uppfattningen; att goda relationer mellan lärare och elever, och mellan elever, är grunden för ett bra arbetsklimat och en god ordning. Carlgren betonar emellertid, att det inte finns någon motsättning mellan skolans kunskapsuppgifter och de fostrans- och personlighetsutvecklande (Carlgren, 1992).

# SOCIO-EMOTIONELLT ARBETE I ORGANISATIONSTEORI

För att vidga förståelsen av betydelsen av kön och genus i skolan som organisation har jag i viss mån orienterat mig i teorier och forskning kring andra organisationer, främst sådan som utgått från ett genusperspektiv. I de flesta sådana studier beskrivs arbetsplatsen och dess organisation som en arena för konstruktion och reproduktion av genus och genusordning, där konsekvenserna kan beskrivas som ett "återställande av ordningen" (Abrahamsson, 2000; Acker, 1991; Kugelberg, 1997; Wahl, A., Holgersson, C., Höök, P. & Linghag, 2001). En klassisk studie är gjord av Hochschild (1983) som skapade begreppet emotionellt arbete.

Pettersson (2000) har gjort en översikt över svensk forskning med organisations- och genusperspektiv under 1990-talet. Få av de presenterade studierna gäller utbildningsinstitutionerna, och de som finns handlar ofta om situationen på högskolan. I dessa är fokus snarare på utbildningsinstitutionerna som en arbetsplats för elever och studenter än för personalen.

För föreliggande arbete har de studier som gjorts av Joyce K. Fletcher (1998, 1999) <sup>3</sup> haft stor betydelse. Det finns stora likheter i teoretiska utgångspunkter och syften, även om studierna rör helt olika organisationer. Mitt arbete syftar till att ur ett genusperspektiv diskutera vad som i den vardagliga, dominerande förståelsen betraktas som arbete, och viktigt arbete, i lärares dagliga verksamhet, och därmed också vad som betraktas som lärares professionella kompetens. Fletcher har gjort detsamma i en helt annan kontext, och i sitt resultat utvecklar hon en begreppsapparat som jag funnit intressant för mitt syfte.

---

<sup>3</sup> Jag vill tacka Ingerid Bø, Højskolen i Stavanger, för att hon gjorde mig uppmärksam på denna forskning.

Fletcher (1998, 1999) lyfter fram vad hon kallar "the relational practice of enabling others" i ett högteknologiskt företag i nordöstra USA. Fletchers studie, som rör en avdelning som sysslar med byggnadskonstruktioner, var en del i ett större aktionsforskningsprojekt som fokuserade jämställdhetsfrågor. Datainsamlingen var omfattande. Hon har intervjuat personer på olika positioner i företaget, varit närvarande på möten och sammanträden, studerat företagets policydokument och andra handlingar, samt framför att "skuggat" några nyckelpersoner, sex kvinnliga "design engineers", i deras arbete. I detta sammanhang är det framför allt det som Fletcher benämner "relationellt arbete" och vad detta innehåller och innebär, som är av intresse. Hon visar hur dessa aspekter i arbetet tenderar att "försvinna" genom hur arbetet konstrueras i den dominerande diskursen på arbetsplatsen.

Fletcher påpekar, att mycket av detta arbete sker i former som de kvinnliga ingenjörerna beskriver som inriktade och professionella, men att det ofta bemöts på ett sätt som visar att "the off-line, back-stage, or collaborative work they do, and the relational skills this kind of work requires, is not recognized or rewarded at work" (1999). Det ser hon som en följd av att dessa verksamheter definieras som "women's work". I sitt arbete har hon lyssnat noggrant på kvinnornas erfarenheter för att kunna artikulera de kunskaper de ger uttryck för. Hon menar, att den nuvarande situationen medför problem, inte enbart för att de kvinnor som finns i organisationen inte får den uppskattning och erkännande de förtjänar. Lika problematiskt för organisationen är det att också förhållningssätt och kunskaper som uppfattas som "kvinnliga" tenderar att försvinna - och därigenom försvinner också idéer som kan ge möjligheter till förändring och utveckling.

I nyare managementlitteratur, menar Fletcher, betonas ofta teamarbete, samarbete och lärande, men, frågar hon, "why is it that although there is an espoused organisational belief in collaboration and supportive teamwork, people who exhibit such behavior seem to get disappeared from the organizational screen?" (1999, s. 3) Det är viktigt att göra en distinktion mellan att vara osynlig och sådant osynliggörande, menar hon, det senare innebär att sådant beteende påver-

kas av ett "system of practices, norms and common understandings that suppress its impact and contribution" (Ibid. 1999, s. 3).

Detta har att göra med genus och makt eftersom vissa beteenden osynliggörs, inte för att de är ineffektiva utan för att de är associerade till det feminina, relationsinriktade, till de så kallade "mjuka" sidorna i organisationens praktik. En drivande kraft bakom osynliggörandet är alltså ett aktivt avståndstagande till det feminina. Det finns enligt Fletcher "a masculine logic of effectiveness operation in organizations that is accepted as so natural and right that it may seem odd to call it masculine" (1999, s. 3). Det är viktigt att komma ihåg, att vad som uppfattas och beskrivs som "common sense" inte är genusneutralt (Luttrell, 1992). Det som framstår som självklart, är ofta en konsekvens av den dominerande diskursen, där det "manliga" är norm, medan det som tillskrives det "kvinnliga" framstår som avvikande, irrelevant eller ointressant.

Fletcher beskriver en ny slags management litteratur, där organisation och genus är i fokus, böcker som handlar om något som kallas the "female advantage". Hon ser en grundläggande brist i denna typ av litteratur, nämligen att man försöker inkorporera relationella värderingar i sitt tänkande kring organisationer, men gör det ur ett instrumentellt maskulint perspektiv. Dessa studier visar på hur sådana "maskulina" definitioner och förförståelser undertrycker vissa aspekter av organisationens liv, vilket leder till orealistiskt snäva föreställningar om vad som täcks av begrepp som ledarskap och beslutsfattande. Även svenska forskare har visat på liknande mönster och deras konsekvenser (Pettersson, 2000; Wahl m.fl. 2001). Ibland beskrivs kvinnor, enligt Fletcher, i stället som kapabla till att vara lika konkurrensinriktade, rationella och självhävdande som män, men utan att man ifrågasätter att "manligt" beteende används som norm. Fletcher fann också ett fåtal studier som slog fast att organisationer är genusifierade på ett sätt som leder till att "maskulina" egenskaper och värderingar privilegieras medan "feminina" motsvarigheter nedvärderas. I en studie (Mumby & Putnam, 1992 i Fletcher, 1999) ifrågasätter författaren det sätt som beslutsprocesser uppfattas och beskrivs, nämligen att emotionella aspekter bakom ett beslut förnekas medan rationalitet,

en "maskulin egenskap", framhålls. De presenterar en modell där båda dessa aspekter i beslutsprocessen kan integreras. En rad forskare har i andra sammanhang problematiserat föreställningen om rationalitet som ett västerländskt ideal, knutet till "maskulinitet" och mäns verksamhet (t.ex. Ve, 1989; Walkerdine, 1990).

Fletcher vill i stället se kvinnors erfarenheter i en organisation som en viktig kunskap, och undersöker hur genusordningens maktasymmetri påverkar hur denna erfarenhet uppfattas och internaliseras. Hon menar, att en person som är inriktad mot prestation och personlig framgång men också samtidigt tycker att det är viktigt att bry sig om andra och värdesätter relationer och gemenskap, upplever ambivalens, motsägelser och dilemman i en organisation. Hon tillämpar relationell teori och begreppet "mutual growth-in-connection" för att definiera ett nytt begrepp, nämligen "feminine logic of effectiveness". Arbete som utförs med denna logik kallas relationella praktiker.

Fletcher identifierade fyra olika kategorier av relationella praktiker i sitt material: (Fletcher, 1998, s.169 och följande). Den första benämner hon *preserving* (vidmakthållande). Det är relationella aktiviteter som är associerade med *uppgiften* (task) och syftar till att uppdraget som helhet behålls levande och att underlätta genomförandet. *Shouldering* (skyddande) innebär att man utför uppgifter som inte egentligen ingår i ens egna arbetsuppgifter. Man tar ansvar för kvaliteten, t.ex. genom att se till att saker och ting blir gjorda, att göra småsaker som egentligen ligger under ens kompetens, att skaffa information och vidarebefordra den till arbetskamraterna - uppgifter som man tar på sig med motiveringen "om inte jag gör det, så blir det inte gjort." *Connecting activities* (befrämja samband) innebär att man på olika sätt försöker befrämja arbetskamraternas intresse för projektet, t.ex. ger dem uppmärksamhet och beröm, även om man inte har en position som motiverar detta. *Rescuing* (räddande), innebär att man ser till att problem, som hotar projektets genomförande, uppmärksammas och hanteras. Allt görs med projektets bästa i fokus, inte för att dra uppmärksamhet till sin egen insats, och avspeglar en tydlig känsla av *ansvar för helheten*. De kvinnor som uppvisade denna ansvars-känsla förväntade sig detsamma från sina arbetskamrater och visade missnöje

med dem som inte satte projektet i första rummet, utan i stället prioriterade individuella prestationer eller individuell vinning. De tolkade sitt eget beteende som ett uttryck för kompetens och engagemang, och menade att det var viktigt att upprätthålla goda relationer för att projektet skulle kunna slutföras. De beteenden som samlats under beteckningen ”preserving” kräver att personen besitter vissa förmågor: man måste kunna tänka kontextuellt, förutse konsekvenser, och förstå den emotionella laddningen i olika situationer

Nästa kategori kallar Fletcher *mutual empowering* (ömsesidigt bemyndigande). Avsikten med dessa relationella praktiker är att möjliggöra och stärka andra i deras arbete med att fullfölja sina uppgifter och att bidra till andras utveckling. Fletcher använder dessutom tillägget ömsesidigt för att påtala, att båda parter på olika sätt kan gynnas av sådana aktiviteter. *Empatic teaching*, innebär att kunna undervisa andra arbetstagare utifrån en empatisk förståelse av deras förutsättningar och behov. Det görs på ett sätt där man strävar efter att minimera statuskillnader, till exempel genom att påpeka att man själv varit i samma situation, eller genom att använda ett språk som snarare associerar till samarbete än att en undervisar den andre. Syftet är att få den andre att känna sig tillfreds och att visa ett förhållningssätt som uttrycker öppenhet för nya lärdomar och andras synpunkter. *Protective connecting*, innebär att man träder in i situationer för att skydda andra från att avslöja sin brist på relationell skicklighet. Båda dessa beteenden syftade till att möjliggöra för andra att lyckas med arbetets uppgifter och mål, att öka deras kompetens, självförtroende och kunskap. Dessa beteenden verkade vara grundade i föreställningar om att det är viktigt att arbeta för att stärka andra och deras resultat och dessutom att detta förhållande är ömsesidigt. Man är beroende av varandra, även om rollerna skiftar: ibland är man i underläge och behöver hjälp, och nästa tillfälle ger man hjälp åt någon annan.

Vad krävs av individen i dessa situationer? Det krävs dels en förmåga att dela med sig av sin egen verklighet, kunskap och skicklighet, på ett sätt som gör den tillgänglig för andra. Men det kräver också motsatsen, att man kan stiga ur expertrollen och i stället lära av andra.



Den tredje formen av relationell praktik kallas *achieving* (uppnå, prestera). Detta är relationella aktiviteter som är riktade mot en *själv* (self) och som syftar till att stärka ens egna professionella utveckling och effektivitet och därmed ens möjligheter att uppnå målet och bidra till projektets genomförande. *Reconnecting* (återknytande) innebär förmåga att reparera relationer som var ansträngda eller skadade, och ansvar för att ställa saker och ting till rätta för människor omkring en. *Reflecting* (reflekterande) är förmågan att uppmärksamma den emotionella laddningen i olika situationer, och anpassa sitt beteende efter det. Avsikten är att skapa bättre förutsättningar för sig själv, och även för andra att genomföra sina arbetsuppgifter. *Relational asking* innebär att man kan be om hjälp och stöd på ett sätt som maximerar möjligheterna till att man får den hjälp man behöver; utan att den andre/a känner att man exploaterar hennes/hans kunskaper, utan så att man visar att man delar med sig till allas bästa. Bakom dessa beteenden ligger en föreställning om att både personlig och professionell utveckling grundar sig på gemensam kunskap och att de långsiktiga vinsterna med att hjälpa varandra är större än det kortsiktiga besväret. En annan föreställning är att känslor ger viktig information som har betydelse för vilka strategier som är möjliga.

Vilka kunskaper och förmågor kräver dessa beteenden? Det krävs även här förmåga för att ta till sig emotionella signaler och skicklighet i att förstå deras komplexitet. Dessutom måste man kunna hantera motsägelsefull information medan man skapar nya strategier. Det krävs alltså att man kan sammankoppla tänkande, känslor och handlande på ett sätt som överbryggar dikotomin mellan rationalitet och emotionalitet.

Slutligen beskriver Fletcher kategorin *creating team* (skapa ett team). Hit hör arbete som syftar till att skapa bra villkor för teamets gemenskap och därmed bidrar till ett positivt resultat. Det handlar om att skapa upplevelser mer än att leda grupprocesser, att kunna *uppmärksamma individen* respektive att *uppmärksamma kollektivet*. För det första strävar man efter att erkänna andras unika preferenser och bidrag genom att bemöta individer med verbala och icke-verbala signaler, ha ögonkontakt, nicka och le eller ge uppmuntrande kommenta-

rer och stödord. Detta har kallats "the maintenance work of conversational interaction" och uttrycker engagemang i det som talaren säger. Alla de kvinnliga ingenjörerna uppvisade ett överflöd av sådana beteenden. Det var uppenbart, att de kvinnliga ingenjörerna uppfattade dessa förhållningssätt som en del av sitt arbete, en aspekt av helhetsansvaret för arbetets slutförande, genom att de bidrar till en god arbetsmiljö för alla. De menade, att individer som bemöts på detta sätt och som trivs i sin arbetsgrupp är mer benägna till att förstå och acceptera de andra i gruppen och därmed arbetar den effektivare. På liknande grunder försökte man också uppmärksamma kollektivet för att därigenom gynna samarbete och samverkan i gruppen.

Vad krävs av individen för att hon skall kunna utföra dessa former av relationella praktiker? Här pekar Fletcher åter på empatisk förmåga, förmåga att förstå den emotionella kontexten och att ge lämplig respons. Det är en komplex kognitiv situation som kräver engagemang i andras subjektivitet.

Hur förhöll sig dessa relationella praktiker och deras bevekelsegrunder till den dominerande diskursen på arbetsplatsen? Fletcher menar att företaget karakteriserades av en kultur där instrumentella värderingar som rationalitet, linearitet och abstraktion var centrala. Medarbetare värderades för egenskaper som självständighet, framåtanda, självhävande och för sina individuella prestationer. Tiden var pressad och kompetens mättes med kortsiktiga resultat. "Riktigt arbete" definierades konsekvent som att lösa konkreta problem, och resultaten var oftast synliga, konkreta och mätbara. En liknande diskurs dominerar mer eller mindre inom de flesta organisationer, även inom skolan, och fungerar troligen som en förståelseram för de flesta människor eftersom den är så dominerande att den uppfattas som "common sense." Arbete inom en relationell förståelseram tenderar i en sådan organisation att utdefinieras som arbete, eftersom det genom sin blotta existens utmanar de explicita värderingarna på arbetsplatsen.

Även forskare är formade av denna diskurs. Fletcher beskriver en episod där en av de kvinnliga ingenjörerna förhöll sig tyst i bakgrunden på ett sammanträde, medan hennes närmaste chef lade fram de

data och synpunkter som hon själv varit ansvarig för att ta fram. Fletcher tolkade detta ursprungligen som ett svaghetstecken och noterade "meek" i sina anteckningar. I en efterföljande intervju beskrev emellertid kvinnan episoden med stolthet, och förklarade detta som en avsiktlig strategi från hennes sida, eftersom den medförde att problemet fick större uppmärksamhet och togs på allvar. Hennes strategi tolkades inom den dominerande diskursen som ett personligt tillkortakommande, men i ett relationellt perspektiv kan den ses som ett exempel på "preservation", att målet stod i fokus snarare än den personliga vinsten.

Fletcher menar, att det sker en rad dynamiska processer inom organisationen varigenom relationella praktiker osynliggörs som "arbete". Ovanstående exempel illustrerar en sådan process, att sådana praktiker uppfattas som en konsekvens av personliga tillkortakommanden. Ett annat är att de beskrivs som konsekvens av personliga egenskaper, antingen negativa, som naivitet, maktlöshet, svaghet och känslomässiga behov, eller positiva, som omtanke, personlig stil och trevlighet. Därigenom osynliggörs att detta är ett avsiktligt och professionellt grundat handlande, som bygger på värderingen att relationella aspekter är viktiga för individernas utveckling, prestationer och effektivitet (Fletcher, 1998).

Osynliggörandet kan också ske genom att det språk som används för att beskriva dessa praktiker inte har tillräcklig styrka och värde inom den dominerande diskursen i organisationen. Många av de ord och begrepp som kvinnorna använde för att beskriva de relationella praktikerna har sin förankring i privatsfären och förknippas med "kvinnlighet", t.ex. hjälpa, stödja, bry sig om. Detta genusifierade handlingarna och förminskade deras relevans i organisationen. Det var svårt att verbalisera dem på ett sätt som synliggjorde deras betydelse för organisationens resultat, eftersom resultat och konsekvenser som är inskrivna i personer, inte definierades som resultat inom organisationen. Därmed blev det också problematiskt att beskriva dem som "riktigt" arbete. En ingenjör berättade om sitt arbete: "I don't do a lot of real work now. I do a lot of helping ... people believe they can do something of their own." (Fletcher, 1998).

Jag har funnit det svårt att finna ett adekvat begrepp för att beskriva det fenomen som jag har i fokus. I tidigare arbeten har jag använt lärararbetets socioemotionella dimensioner, vilket emellertid jag uppfattar, och uppfattat, som alltför vagt. Efter att ha tagit del av Fletchers ovan beskrivna arbete, anser jag att lärararbetets relationella praktiker är ett bättre begrepp, eftersom det för tankarna både till en yrkesrelaterad aktivitet, dvs. förhållningssätt och handlingar, och till de såväl symboliska som materiella villkor och ramar som präglar lärares arbete.

Det gängse sättet att beskriva arbete i skola och andra organisationer kan alltså ses som en konsekvens av maktutövning som tenderar att tysta och undertrycka andra definitioner av arbete. Utifrån ovanstående perspektiv kan man överbygga den dikotomiska konstruktionen av dessa olika förhållningssätt. Detta kan göras genom att man dekonstruerar de värderingar av genusrelaterade attribut som skapas och vidmakthålls i organisationen. Det innebär att man väljer att betrakta sådana förmågor som bidrar till att utveckla en själv och andra genom handlingar i ömsesidiga relationer, såsom empati, sårbarhet, förmåga att uppleva och uttrycka känslor, samt ömsesidigt beroende, som styrkor och inte som ett uttryck för svaghet. Dessutom kan dekonstruktionen innebära att man kan synliggöra arbetsuppgifter och professionella förhållningssätt som tenderar att "försvinna" genom sin koppling till "femininitet" och till privatsfären.<sup>4</sup> Den kontext det handlar om är lärares arbete.

---

<sup>4</sup> Detta är ett förfarande som kan kritiseras för att det övertar den offentliga sfärens värderingar av olika mänskliga aktiviteter ; att det är viktigt att beteckna sådana som 'arbete' och/eller 'kunskap' för att de skall värderas och uppskattas i samhället. Trots detta är det den väg som jag valt för att visa deras professionella kvaliteter.

## METOD

Föreliggande rapport bygger på intervjumaterial som samlades in i samband med mitt avhandlingsarbete (Gannerud, 1999). Att intervjuer valdes som underlag för denna studie, motiveras av att den framför allt är inriktad på att beskriva och förstå deltagarnas upplevelser och erfarenheter i vardagsliv och vardagsarbete.

Den metodologiska diskussion som förts inom det feministiska forskningsområdet hade stor betydelse för studiens uppläggning. Feministisk forskning strävar efter att utveckla kunskap som bygger på kvinnors personligt formulerade erfarenheter från det vardagliga livet, formulerade ur ett inifrån-perspektiv som ger makt och möjlighet att definiera dessa erfarenheter. Denna strävan har betydelse för val av ansats. Att en över-underordningsstruktur kännetecknar förhållandet mellan könen i vårt samhälle, har medfört att feministiska forskare ofta uppmärksammat och diskuterat vad en maktrelation mellan människor i en samtalssituation kan innebära (Lundgren, 1992, Smith, 1987). I forskningsprocessen bör man sträva efter att skapa en dialog mellan forskaren och den utforskade, där båda reflekterar över sina erfarenheter och kan förmedla dessa reflektioner. Därför valdes en ansats med upprepade intervjuer med viss tid mellan intervjutillfällena.

Tjugo erfarna kvinnliga klasslärare intervjuades tre gånger under en period av drygt ett år. Efter varje intervju gjordes en ordagrann utskrift och var och en fick möjlighet att läsa sin utskrift. Nästa intervju inleddes så med kommentarer till och uppföljningar av den föregående, och innehöll dessutom nya frågeområden, som också byggde på deltagarnas tidigare uttalanden. Valet av ansats visade sig vara mycket fruktbart. Genom de upprepade kontakterna skapades goda relationer mellan intervjuare och intervjuade, och deltagarnas medverkan präglades i allmänhet av både öppenhet och engagement. I en kvalitativ studie är kravet på reflektion kring metodval, kring betydelsen av

forskarens personliga erfarenheter och kring forskningsprocessen som helhet viktig eftersom denna utgör en viktig grund för bedömning av studiens giltighet och trovärdighet. Genom de återkommande intervjuerna och genom att de senare intervjuerna till stor del byggde på vad som sagts i de tidigare, skapades möjligheter till en trefaldig reflektionsprocess. För det första en *intraindividuell reflektion*, eftersom varje deltagares egna uttalanden diskuterades och kommenterades i nästa samtal. För det andra gavs möjligheter till en *interindividuell reflektion*, när uttalanden som en deltagare gjort i en tidigare intervju inlemmades i och gjordes till föremål för granskning och reflektion av övriga deltagare i nästa omgång. Slutligen gavs många tillfällen till *självreflektion* där betydelsen av min bakgrund som kvinna och lärare och min roll som forskare stod i fokus.<sup>5</sup>

Föreliggande rapport behandlar delar av den tredje och sista av dessa intervjuer. Även innehållet i denna del i intervjun är utformade på basis av innehållet i de tidigare två intervjuerna. I några fall hänvisas till uttalanden i tidigare intervjuer. De områden och frågeställningar som tas upp till diskussion har visat sig vara angelägna och välkända för deltagarna, vilket har visat sig i deras berättelser från skolvardagen. Eftersom jag själv också har lång erfarenhet av undervisning av barn i samma ålder som deltagarna, är de flesta frågeställningarna välkända även för mig.

Syftet med denna del av intervjun var framför allt att lyfta fram socio-emotionella dimensioner i det vardagliga arbetet med eleverna, dels hur och i vilken mån deltagarna tog sådana aspekter i beaktande i utformning av den dagliga verksamheten, och dels hur man tänker och talar om detta. Det visade sig, särskilt till en början, att deltagarna ofta hade svårt att verbalisera och beskriva dessa aspekter. Ibland framstod dessa inslag i arbetet som så självklara och triviala, att man hade svårt att "få syn" på dem, och svårt att formulera sig. Detta kanske särskilt eftersom jag själv tidigare arbetat som lärare i många år och därför troligen förväntades dela samma erfarenheter och ha samma referensram. Detta kan ses som ett exempel på att forskarens egna erfarenheter

---

<sup>5</sup> För en utförligare presentation och diskussion av metodfrågor hänvisas till avhandlingen (Gannerud, 1999).

kan vara både ”enabling and disabling” i en forskningsprocess. Egna erfarenheter av lärararbete tillsammans med det feministiska perspektiv som studien bygger på, innebar dels att vissa aspekter i lärarnas berättelser blev synliggjorda, och därmed gavs möjligheter till djupare förståelse och en förändrad tolkning. Samtidigt kan deltagarnas vetenskap om våra gemensamma erfarenheter också, åtminstone inledningsvis, utgjort ett hinder, eftersom det innebar att de förutsatte vissa gemensamma utgångspunkter och därför hade svårare att problematisera dessa. Därför var jag i efterföljande intervjuer mycket tydligare med att markera att det var det som händer i vardagsarbetet som var fokus för mitt intresse och jag försökte underlätta verbaliseringen genom att främliggöra mig, genom att be deltagarna beskriva sin verksamhet så som de skulle ha gjort för någon som aldrig varit i en skola. Som tidigare nämnts, är det ju just det vardagliga som skapar en dold agenda. Det är det som ständigt upprepas utan att ifrågasättas som blir det som uppfattas som självklart eller till och med ”naturligt” i ett visst sammanhang.

Frågorna formulerades med utgångspunkt i innehållet från de föregående intervjuerna. Jag försökte återkoppla till uttalanden om situationer i vardagsarbetet, och särskilt till sådana som innehöll vanliga dilemman i klassrumssituationen, och som kunde användas som utgångspunkt för en diskussion om det socio-emotionella arbetet. Flera av frågeställningarna inleds därför med ett citat ur en tidigare intervju, ett citat som givetvis framställdes anonymt för alla utom för den som gjort uttalandet. Deltagarna visade ofta under de två senare intervjuerna mycket stort intresse för, och nyfikenhet om, vad deras medintervjuade hade sagt. Det gällde både vad dessa hade för åsikter och erfarenheter, och ”hur de gjorde”, dvs. deras strategier och pedagogiska modeller. Därför utgjorde dessa citat en fruktbar utgångspunkt för en diskussion, där intervjuaren beskrev sina reaktioner inför innehållet och motiverade dessa.

Varje klassrumssituation innehåller många aspekter och dimensioner, och ofta upprepas liknande åsikter och erfarenheter i samband med flera olika intervjufrågor. Svaren på olika frågorna gled alltså delvis in i varandra, eftersom intervjun bestod av ett samtal som flöt

ganska fritt. I resultatredovisningen har jag försökt att sammanföra vissa frågeställningar som låg nära varandra. Innehållet i varje avsnitt bygger framför allt på diskussionen runt dessa frågeställningar, även om jag ibland har tagit med relevanta citat som sagts i samband med andra frågeställningar.

Resultatet redovisas i två teman, där det ena är inriktat mot relationer med de enskilda individerna och det andra mot relationer mot gruppen, eller klassen, som helhet. Redovisningen bygger på en innehållsanalys, som i första hand fokuserar *vad* som sägs. Båda resultatkapitlen inleds med ett avsnitt där deltagarnas uppfattningar presenteras och beskrivs. I detta avsnitt har jag försökt att återge de intervjuades uppfattningar så nära deras beskrivningar som möjligt, även om jag givetvis redigerat och organiserat materialet. Därefter finns ett sammanfattande och kommenterande avsnitt, där innehållet diskuteras och belyses i förhållande till teori och tidigare forskning. Här diskuteras även till viss del *hur* man talar - hur man beskriver, resonerar, argumenterar, motiverar, legitimerar och planerar - och vilken bild av lärararbetet i dessa dimensioner som konstrueras. Databearbetningen har till viss del skett med hjälp av programmet NUDIST.



# SAMMANFATTNING AV TIDIGARE RESULTAT

I det följande ges en först kort sammanfattning av delar av tidigare resultat, eftersom jag kommer att använda även dessa som underlag för en analys och diskussion av lärares relationella praktiker. Det handlar för det första om hur lärarna beskriver de socio-emotionella dimensionernas omfattning och betydelse i sitt dagliga arbete med eleverna, för det andra om hur man arbetar och vad som är viktig i relationerna med föräldrar och sist men inte minst om samverkan och samarbete med arbetskamrater. Den behandlar de deltagande lärarinnornas relationer till elever, föräldrar och kollegor. (Gannerud, 1999). Därefter ges en utförligare redovisning av delar av intervjuerna som inte tidigare presenterats. Dessa handlar huvudsakligen om relationerna till eleverna, individuellt och i grupp.

## **Relationen till eleverna**

I vissa sammanhang är det uppenbart att läraren är en viktig och inflytelserik person i sin relation till eleverna. När man med ett genusperspektiv vill förstå lärares arbete och erfarenheter, blir därför lärarens egen könstillhörighet betydelsefull. Lärares kön, åtminstone kvinnliga lärares, har ofta varit föremål för diskussion, så också det senaste decenniet.

Det är tydligt att de deltagande lärarinnorna har tagit stort intryck av denna debatt, och det är nästan uteslutande de negativa konsekvenserna av att vara kvinna och lärare som deltagarna tar upp. Hälften av dem beklagar, att barnen har en kvinnlig lärare, och menar att det inte är bra för barnen. Här blir "kvinnligt" definierade sidor som omsorg och känslomässighet, som de i andra sammanhang beskriver som fundamentala och viktiga, i stället sedda som en nackdel. Sådant kopplas ihop med moderskap, och beskrivs med ett visst förakt och förlöjli-

gande, som ”morsighet” och ”mammighet”. I andra sammanhang talar man i stället om erfarenheter av moderskap och egenskaper som kopplas till detta som en tillgång, och betonar modersrollens betydelse. *”Att vara mamma, det är väl att vara en auktoritet.”* Här finns en ambivalens, och det är tydligt att det samtidigt existerar två motstridiga diskurser med avseende på bilden av moderlighet och kvinnlighet, och att man pendlar mellan dessa, beroende på vilken kontext man talar om.

Deltagarna ombads att jämföra modersrollen och lärarrollen. De betonade skillnader i förhållningssätt och inställning mellan den privata och den professionella rollen:

*Med mina egna barn är jag fruktansvärt psykologisk och pedagogisk, men jag kan ju vara hur tolerant som helst när det gäller mina elever! Otroligt mycket tålmodigare, och finna ursäkter och har förståelse varför de inte kan.*

Samtidigt menade de, att erfarenheter och kunskaper som man har utvecklat inom den ena rollen också kommer till användning inom den andra, inte minst när det gäller att förstå barns reaktioner och tyda deras signaler. I lärarpositionen känner man ansvar för att eleverna mår bra och finner sig tillrätta i skolan och för deras lärande och personliga utveckling, men framhåller också, att huvudansvaret vilar på elevernas egna föräldrar.

I den första av de tre intervjuerna fanns en frågeställning om relationen mellan de pedagogisk-didaktiska och de socio-emotionella dimensionerna i arbetet, formulerad som en jämförelse mellan undervisning och omsorg. I allmänhet beskrev lärarinnorna en nära relation och ett ömsesidigt beroende mellan de olika dimensionerna i sitt arbete, som *”två sidor av samma sak”*, och man betonar att de enskilda elevernas välbefinnande och en god social situation i klassen som förutsättningar för elevernas lärande.

När deltagarna beskrev sina personliga målsättningar med sitt arbete, var ett av de mest framträdande målen just att skapa en god socio-emotionell miljö för varje elev och ett positivt klimat i klassen.

*”Det viktigaste är väl att barnen känner sig trygga i skolan, att de känner sig välkomna.”* De beskrev också en strävan efter att arbeta med gruppen som social miljö och som en plats för social utveckling: *”Att vara i en grupp, att samarbeta, lära sig hänsyn och solidaritet och att bli en social varelse.”*

När de beskriver sina upplevelser av arbete i de olika dimensionerna, är blir det tydligt, att dessa delvis bygger på olika kompetenser och kräver olikartat engagemang. Följande uttalande sammanfattar ganska väl de flesta deltagarnas uppfattningar om vad som ställer störst krav på dem som lärare, det pedagogiska-didaktiska eller det socio-emotionella arbetet:

*Det är ju den sociala funktionen, utan tvekan. Fast det tar ju förstås hemskt mycket tid med planeringen också, det gör det ju, man tycker ju aldrig att man hinner vad man skulle vilja. Ja, just så är det nog, att den pedagogiska planeringen tar mest tid, men utan tvekan är det den sociala funktionen som tar mest kraft, som tar all energi man har ibland.*

Det socio-emotionella arbetet kräver att man engagerar sig på ett djupare sätt, och lärarinnorna använder ord som ork, energi, kraft och engagemang för att beskriva dessa. Det socio-emotionella arbetet *”är ju mera oförutsett, det andra kan man ju styra mer på nåt sätt, och ha mer kontroll över själv, men det här händer ju bara”*, och kräver därför stor flexibilitet hos läraren. De pedagogiskt-didaktiska arbetsuppgifterna beskrevs i första som tidsödande men också som givande och intressanta, eftersom de ofta ger utrymme för egen kreativitet. Att lärarinnorna har lång erfarenhet av lärararbete har givetvis betydelse för hur de beskriver dessa arbetsuppgifter, eftersom rutin och erfarenhet ger säkerhet och ökad skicklighet i de didaktiska dimensionerna.

Ansvar för den sociala miljön och för arbetsklimatet i klassrummet innebär ett långsiktigt åtagande för läraren, och kräver uthållighet och psykisk styrka. Läraren vet att hon måste stå pall, även när situationen känns arbetsam och tung: *”Det allra jobbigaste är att ha ansvaret för det här testandet som dom håller på med, i fyran. ... om jag nu skall ha dom i min klass så måste jag ju visa, hålla ut!”* När det

socio-emotionella arbetet upplevs som påfrestande är det mycket viktigt med samarbete och samtal med andra lärare: ”- att man genom att man diskuterar – det tror jag är a och o, att man får tid att diskutera och reflektera,... i ae-n [arbetsenheten] eller vilken konstellation det nu kan bli”

Lärarinnorna verkar ständigt söka efter modeller för sina relationer till eleverna. Detta sökande efter förebilder är tydligt i det konkreta arbetet tillsammans med kolleger i skolsituationen. Det gäller ofta att man blivit medveten om hur man kan forma sitt eget beteende för att skapa goda relationer:

*Framför allt lärde jag mig mycket genom att se på dom mer erfarna som jobbade där, hur dom arbetade med barnen ... Ja, bara hur man kommer in i ett rum, hur man möts på morgonen, och hur man direkt visar sitt intresse, ställer personliga frågor: 'Hur gick det där igår?', så där, att man jobbar på det här med relationer och kontakter.*

God kunskap om individerna och insikt i deras hemförhållande har betydelse, både för hur läraren väljer att utforma den konkreta inläringssituationen och hur hon väljer att bemöta eleverna. I Gannerud (1999) används begreppet professionellt förhållningssätt för att beskriva denna medvetna och målinriktade hållning i relationen till eleverna och föräldrarna. I en pedagogisk kontext innebär ett professionellt förhållningssätt, att man i yrkesutövandet låter sig styras av det som gagnar eleven på kort och lång sikt, av elevens legitima behov, inte av de egna behoven, känslorna och impulserna. I lärarens relation till eleven, som i andra liknande relationer, måste den professionelle yrkesutövaren acceptera att relationen inte är jämlik och ömsesidig. Den professionelle har de största kraven på sig, och skall visa respekt och låta den andres behov ha företräde (Holm, 1995).

Vad det innebär att kan vara svårt att definiera och formulera i ord. I stället ges ett konkret exempel, som visar på att lärarens låter sitt beteende styras av situationen:

*Om jag vill tala med ett barn om något, som är angeläget och viktigt, då sätter jag mig i soffan, och så klappar jag litet bredvid*

*mig, och så säger jag 'kom och sätt dig litet här!' Och så inleder jag samtalet i den tonen. Eller så kryper jag ner och sätter mig på huk, så, jag står inte över dom och talar med hög röst ...*

Ibland är läraren oförmögen att upprätthålla ett sådant professionellt förhållningssätt. I situationer som präglas av stress, trötthet, frustration eller ilska kan man ”tappa kontrollen” och det medvetna agerandet ersätts av ett som huvudsakligen är emotionellt och impulsivt. Detta upplevs som ett misslyckande av läraren.

En personlig relation är en viktig grund att bygga på också när man vill skapa och upprätthålla ett förhållande där man som kvinnlig lärare har en stark personlig auktoritet. Långvariga och kontinuerliga kontakter med eleverna leder till personliga och emotionella relationer. Läraren blir en mycket betydelsefull person i elevernas ögon, en person man tycker om och gärna vill bli omtyckt av, och därmed skapas en *relationell auktoritet*:

*Javisst, men en auktoritet i den positiva bemärkelsen, det kan jag ju vara mycket bättre, om jag står barnen nära, tycker jag, då är man ju en auktoritet utan att vara ett dugg befallande. Man är det mycket bättre om man känner dom väl, om man står dom nära, och speciellt då, man kan ju mycket med ögonkontakt. Ja, tusen trådar att dra i, och en auktoritet i den bemärkelsen.*

Även om det finns en given auktoritet i positionen som vuxen och som lärare, är denna inte lika stark som förr, och kanske särskilt inte som kvinnlig lärare. Man måste själv göra sig värd elevernas förtroende. För att man ska kunna genomföra den dagliga verksamheten på ett tillfredsställande sätt är det viktigt både med en emotionell relation och med personlig kunskap om var och en av eleverna:

*Ja, man bygger väldigt mycket på det. Det känner man ju så tydligt när man vikarierar, och man inte har några relationer, att det blir en helt annan känsla. Att man inte kan bottna i nånting, att man inte kan vila i blickar, eller nåt sånt, med såna som man vet brukar hänga på detta. Eller om man inte kan relatera, som; 'du, vi pratade om det', eller 'nu kommer din favoritsång!'*

När förtroendet finns där, kan man som lärare vila i det, och den personliga auktoriteten blir självklar. Det blir inte nödvändigt att använda disciplinära medel för att skapa en god social ordning. Genom att ge personliga kommentarer, som visar att man känner eleverna och vet mycket om dem, upprätthålls kontakten även i det offentliga samtalet i klassrummet.

En god social situation i skolan ses alltså som en förutsättning för elevernas lärande. I deltagarnas målsättningar för arbetet och för elevernas utveckling ingår både långsiktiga och kortsiktiga mål i såväl de pedagogiskt-didaktiska som de socio-emotionella dimensionerna. Det behöver inte vara en motsättning att både anpassa sig efter omständigheterna och samtidigt arbeta mot de övergripande målen. Det socio-emotionella arbetet är inskrivet i, finns på insidan av, det pedagogiskt-didaktiska arbetet, och vice versa. En samverkan mellan dessa dimensioner är viktig, och lärarinnorna strävar efter att utforma arbetet i klassrummet så att det främjar både effektivitetsmål och omsorgsmål. Verksamheten grundas på både ansvars- och omsorgsrationalitet och tekniskt begränsad rationalitet. Dessa rationaliteter existerar parallellt och i samverkan med varandra (Berge, 1992; Ve, 1989).

De kompetenser som krävs i lärares arbete kan utvecklas och fördjupas genom teoretisk och praktiskt förankrad kunskap. Det gäller både ett professionellt förhållningssätt gentemot elever och föräldrar, förmåga att leda ett konstruktivt samtal och att kunna leda människor i grupp. Ökade teoretiska kunskaper, t.ex. i psykologi och socialpsykologi, kan ge lärare begrepp och terminologier som de kan använda för att beskriva och förstå de socio-emotionella dimensionerna i sin verksamhet. Sådana kunskaper ger både en teoretisk bas för det socio-emotionella arbetet och möjligheter att med ett gemensamt språkbruk samtala och samarbeta både med kollegor och med representanter för andra yrkeskategorier.

## Relationen till elevernas föräldrar

De flesta klasslärare har ofta kontakt med elevernas föräldrar. Vissa kontakter är obligatoriska och är desamma för alla elever. Hit hör till exempel de utvecklingssamtal som läraren enligt gällande läroplan skall genomföra minst en gång per termin, oftast tillsammans med både föräldrar och elev. Andra kontakter varierar en hel del mellan olika elever och olika föräldrar, och de sker ibland på skolans och lärarens initiativ, ibland på föräldrarnas. Många av kontakterna sker via telefon.

De flesta deltagare menar, att arbetet med föräldrarna är ett väsentligt men också ofta krävande inslag i lärararbetet. Man tycker att det är viktigt med goda relationer, och man lägger ner en hel del förberedelser inför utvecklingssamtal och andra planerade samtal. Det är inte alltid som läraren har goda nyheter att förmedla, och det är viktigt att tänka igenom vad som ska sägas och hur man skall uttrycka sig.

Det är alltså viktigt att utveckla bra kontakter med föräldrarna. En sådan underlättas av att man har ett gemensamt definitionsrum, dvs. någon utgångspunkt att bygga samtalet från (Lundgren, 1993). Det kan vara anledningen till att vissa menar att det kan vara en fördel för läraren att vara kvinna. Det är fortfarande i stor utsträckning så, att kontakter med lärare huvudsakligen sköts av elevernas mödrar, särskilt när det gäller mer spontana kontakter. En annan grund att bygga samtalet på kan vara gemensamma erfarenheter av föräldraskap, för de lärare som har egna barn. Här är det också tydligt, att det framför allt är mödrarna som avses: *"Mammorna, på nåt vis, dom är också mammor, och jag är också mamma, på nåt vis så har vi nåt gemensamt."* I lärarinnornas berättelser visar det sig att man ofta, som en medveten strategi, använder dessa gemensamma erfarenheter i sin strävan efter att skapa kontakt. Ofta går man längre än så, och berättar om sina bekymmer för de egna barnen eller sina tillkortakommanden som föräldrar:

*Ja, det gör jag, – medvetet också. Om nån säger att det är jobbigt med läxläsning, så kan jag säga: 'Ja, det tycker jag är jätte-*

*jobbigt själv, jag hatar att tjata på barnen'. Då skapar man ju närhet bara genom att man har samma erfarenhet.*

Även här är det tydligt att det är vanligare med sådana strategier när det gäller kontakterna med elevernas mammor. I relationen med elevernas fäder används delvis andra utgångspunkter, och man tar snarare utgångspunkt i sin professionalitet än i sina personliga och privata erfarenheter som kvinna och mamma. Det tolkas som en följd av att män inte i samma utsträckning som kvinnor är definierade utifrån sitt föräldraskap i vårt samhälle (Eduards, 1986). De lärare som inte har egna barn kan i stället möta ifrågasättande och misstroende från elevernas föräldrar, trots långvarig erfarenhet av att arbeta med barn i skolsituationen.

Även i samband med frågor om lärares makt och auktoritet diskuteras relationen mellan lärare och föräldrar. I lärarinnornas berättelser framstår en koppling mellan män, ”manlighet” och auktoritet som mycket tydlig. Man menar att manligt kön i sig påverkar lärarens personliga auktoritet och pondus på ett sätt som innebär fördelar för manliga lärare i relation till såväl elever som föräldrar. Kvinnliga lärare kan möta lägre förväntningar på sina möjligheter att upprätthålla ordning i klassen, både från föräldrar och från kolleger; att *”den där magistern skall ha mer respekt med sig och barn skall lyssna, att det kanske är bra med en magister på det sättet”*. Det gäller också, i den direkta kontakten med föräldrarna. Lärarinnorna menar, att det är lättare för manliga lärare att bli lyssnade på, och att *”vi får vara litet envisare, litet ettrigare för att bli tagna på allvar”*. De menar också, att sådana förhållningssätt kan vara speciellt tydligt i möten med elever och föräldrar från andra kulturer, där de anser att det finns ett tydligare mönster av manlig överordning.

## **Relationer till arbetskamraterna**

Samarbete och samverkan i skolan kan ha olika former. Påbjudet samarbete är administrativt reglerat och ofta obligatoriskt, och innebär vanligen att lärare åläggs att undervisa tillsammans eller att delta i



möten och konferenser. Frivilligt samarbete uppstår genom lärares egna initiativ (Ahlstrand, 1995; Hargreaves, 1994). Det kan underlättas genom administrativa och organisatoriska åtgärder, men är inte styrt och kontrollerat genom sådana. Det bygger på lärares egna målsättningar och behov, och därmed är det sannolikt att det uppfattas som meningsfullt och leder till utveckling och förändring (Hargreaves, 1994). I Gannerud (1999) beskrivs lärares erfarenheter av och synpunkter på båda dessa former, men här är det huvudsakligen synpunkter på det frivilliga samarbetet som presenteras.

I allmänhet syftade lärarinnorna på gemensam planering och genomförande av undervisning när de talade om samarbete. Samtidigt visade det sig, att spontana och informella kontakter med arbetskamraterna var ett stort och mycket viktigt inslag i det dagliga arbetet. De omfattade framför allt samtal och diskussioner, men det fanns också många inslag av mer konkret stöd och praktiskt hjälp. Oftast gällde dessa samtal sådant som innefattas i det socio-emotionella arbetet. Det handlade både om stöd och hjälp i akut kris och konflikt och om samtal och diskussioner om ”normala” problem i skolans vardag. Man diskuterar händelser och episoder under dagen, hur man skall bemöta enskilda elever och deras svårigheter, hur man skall hantera kontakter med föräldrar och också sina egna handlingar och reaktioner. Ibland handlar det om i stället om gruppen som helhet, och ofta rapporterar men om vad som hänt under dagen till andra lärare som skall ta över eleverna.

Ett sådant berättande är ett ständigt återkommande inslag i det dagliga samtalsmönstret när helst klasslärare träffas och var man än ses i personalrummet eller i korridoren, under alla typer av möten både under och utanför arbetsdagen. Kontakten med kollegerna och ömsesidigt stöd upplevs som nödvändigt för att man skall orka med vardagen: *”har man ingenstans där man kan ventilerar det, då tror jag att man bryter ihop!”* Det verkar finnas ett närmast outtömligt behov hos alla lärare att berätta och diskutera sina erfarenheter och upplevelser. Ofta sker samtalen med de kollegor som står en närmast och som ingår i en mindre grupp, lärarens referensgrupp (Gannerud, 1999, s.178). Det verkar vara väldigt viktigt att berätta för någon som har

samma referensram. Andra kanske inte kan förstå innebörden av berättandet, och deras reaktioner upplevs som irrelevanta och malplacerade. Berättandet både skapar och bygger på en gemensam referensram, och dessutom skapar och utvecklar det såväl en individuell som en gemensam yrkesidentitet.

Men man kan inte bara berätta själv, man måste också ibland befinna sig i lyssnarens position. Det verkar finnas ett, ibland outtalat, krav på ömsesidighet i kontakt och stöd i lärargruppen i stort och förmodligen i ännu högre grad i den mindre referensgruppen. Tillhörigheten innebär inte endast att man *får* stöd, man förväntas också vara beredd att *ge* stöd, att avsätta tid och uppmärksamhet, att lyssna till och diskutera kollegors erfarenheter. Ett sådant outtalat krav kan upplevas som påfrestande när tiden är knapp och arbetsbelastningen stor. Även andra har påpekat, att det finns starka etiska och moraliska regler om ömsesidighet, att man ska ställa upp och stötta och hjälpa varandra, i de flesta lärargrupper (Lortie, 1975; Nias, 1989).

De flesta, tre fjärdedelar av deltagarna, menar att det råder en öppen och positiv stämning i den egna personalgruppen, att det är "högt i tak" och att det är självklart att vända sig till kollegerna när man behöver stöd och hjälp. Samtidigt tror man att detta är ovanligt, ett undantag från regeln, vilket tyder på att det existerar en negativ, kollektiv bild av personalgrupper i skolans värld.

Genom samtal och berättelser tar man del av varandras erfarenheter, vilket breddar och fördjupar förutsättningarna för att utveckla ett professionellt förhållningssätt och en personligt utformad professionalitet. Samtalen med arbetskamraterna är väsentliga både för att ge läraren stöd och kraft att fortsätta sitt arbete, och för att utveckla den professionella kompetensen i de socio-emotionella dimensionerna av lärarens arbete, och utgör samtidigt ett viktigt inslag i detta arbete. Det är därför nödvändigt att det i skolans organisation ges tid och möjlighet till informella samtal och diskussioner mellan lärarna. Samtalen handlar till stor del om bemötande och förhållningssätt till individer och grupper. I följande avsnitt presenteras lärarinnornas berättelser om detta arbete.

## ARBETE INRIKTAT MOT INDIVIDER

I detta och följande kapitel presenteras tidigare inte redovisat material från intervjuerna. I detta avsnitt är det i första hand förhållandet till den enskilde individen som är i fokus. Innehållet bygger huvudsakligen på diskussion kring två citat, som båda handlar om lärarens relation till de enskilda eleverna och om hur olika villkor påverkar dessa relationer. Att läraren upplever stora krav på sig själv i förhållande till individerna visar sig i att flera uttalanden beskriver känslor av skuld och otillräcklighet.

Det första citatet *"Det är viktigt att man blir sedd varje dag"* - blev utgångspunkt till en diskussion om strategier och modeller, om vikten av bekräftelse och om lärares förhållningssätt. Det andra citatet *"Jag såg klassen mer som en enhetlig amöba, och mindre som ett antal olika individer, och det upptog så mycket av min kraft och tid att jag inte hade utrymme för att se varje barn"* följdes av samtal som handlar om att *"läsa barn"* dvs. vilka tecken och signaler man lärt sig att tyda, hur man uppnått den kunskapen och hur man använder den.

Strävan att uppmärksamma enskilda elever är, på samma sätt som arbete med att skapa gemenskap och samhörighet i gruppen, ett socio-emotionellt arbete som oftast sker samtidigt med, på insidan av, de aktiviteter och verksamheter som är observerbara av eleverna och som oftast är organiserade kring det didaktiska innehållet. Det är *"något som sker samtidigt som, en röd tråd som genomsyrar verksamheten"*. Även här finns emellertid också inslag av planerade aktiviteter som har påverkan på de individuella relationerna som ett specifikt mål.

Det är mycket tydligt, att det här finns en mycket starkt imperativ bland alla deltagare; att det idag framstår som mycket viktigt att ge alla elever uppmärksamhet. Sättet att uttrycka sig – *"att bli sedd"* framstår som ett pedagogiskt modeord, och återkommer i många av intervjuerna. Likaså finns det en gemensam föreställning om att det är

viktigt att varje elev för någon form av uppmärksamhet varje dag. Det verkar vara en gemensam norm för alla deltagare, och ses också som en viktig förutsättning för att eleverna skall må bra i skolan och utveckla sitt lärande:

*Det första det tror jag är att alla ungar ska känna att dom är sedda, att dom verkligen finns i lärarens medvetande och att man verkligen räknar med alla i klassen i alla situationer, ... alla måste ha sin plats och känna att den finns, ordentligt. Det tror jag är den första förutsättningen. ... Grunden är att bli sedd -.*

Det finns också en mer individualiserande aspekt i diskussionen, dvs. att alla barn visserligen behöver uppmärksamhet, men också att det är viktigt att kunna urskilja de olika elevernas skilda behov och förutsättningar, något som också uttrycks med metaforen se; *"att se varje barns behov"*.

Det finns alltså en utbredd uppfattning om att varje barn har rätt att bli uppmärksammat varje dag. Dessutom anser man att denna uppmärksamhet bör ha ett individuellt utformat innehåll. Det vanligaste sättet att åstadkomma detta verkar vara att man ger någon form av personliga kommentarer eller upplysningar till eleverna. Man noterar nyheter och förändringar: *"Jag griper nog tillfället i flykten, ja, det gör jag. När jag ser att dom klippt sig eller när dom fått något, nåt fint klädesplagg eller så som jag vet att dom gläder sig åt."*

Detta ger ofta en möjlighet att hitta något som kan ge anledning till positiva kommentarer till alla, även till dem som av olika anledningar har svårigheter i skolan: *"ja, nästan varje dag, försöker säga nåt positivt så -"*. Att på olika sätt berömma eleverna för deras prestationer eller deras uppförande är förstås något som är ett klassiskt mönster i skolan. Det får synliga effekter, både på humör och på arbetsinsats:

*... det är väldigt viktigt att se varje barn, att de känner sig välkomna. Och jag tror ju på de här med beröm, och om nån ser en,*

*så växer man väldigt, eller att nån i gruppen säger nåt positivt om en. ... Jag tror, det har med inläring och allting att göra*

*Jag berömmar dem ofta personligen alltså, kanske 'vad fin du är idag, har du ny tröja', eller 'vad fint du har skrivit idag, det här var väl bra', 'det var väldigt vad du jobbat, har du räknat sju tal redan'. Att ständigt inta, plocka upp det positiva hos dom, och försöka stärka det ... och då märker man ju att de skiner upp och blir så glada, då vill dom jobba sju tal till!*

Man uppmärksammar givetvis också sådant som man inte gillar: ”om nån kommer och färgat håret, så talar jag om vad jag tycker, för jag tycker man skall vara ärlig.”

I nästa avsnitt beskrivs hur olika former av vardagsrutiner bidrar till gemensamma erfarenheter och medverkar till att skapa samhörighet i klassen. I samtalen kring hur man bemöter eleverna individuellt framhålls också ofta olika former av morgonrutiner, som ett tillfälle till personlig kontakt. Det verkar vara mycket vanligt att man har som rutin att ”hälsa i hand på morgonen och säga några ord till dem var, ... 'har du sovit bra i natt?', eller om det är nån som varit sjuk; 'vad trevligt att du är här', eller 'vad fin tröja du har idag'.”

Att uppmärksamma om någon varit borta och markera att de är välkomna tillbaka, är något som deltagarna menar är särskilt viktigt. Att man i klassrumsoffentligheten visar att man uppmärksammar både vilka barn som är närvarande och vilka som är borta, ger signaler till alla barn, signaler om att deras person är viktig i gruppen:

*Ja, och även inför de andra barnen; om det är en bänk som är tom, att säga att 'idag är den och den borta, är det nån som vet var den är nånstans?' Då vet dom indirekt, att den där dom själva är borta, så märker jag det, - det är nån som bryr sej.*

Även om de flesta beskriver liknande morgonrutiner är det också tydligt att vissa upplever en ambivalens inför dessa.

*Ja, jag hälsar ju åtminstone på dom varje morgon, tittar dom i ögonen och säger deras namn, - och säger adjö. ... Ja, det är ju litet konstruerat, men jag inbillar mig ändå, att det kanske kan*

*kännas inom dom, att man åtminstone har noterat, att 'du är faktiskt här idag också'.*

Denna lärare ser morgonrutinerna som en nödlösning samtidigt som hon försöker övertyga sig själv om att det i alla fall har en viss betydelse för eleverna. En annan deltagare är mycket kritisk mot sådana rutiner:

*Jag tror att uppläggningsen av verksamheten skapar dom betingelserna, och har man inte lagt upp verksamheten så att man får tid och lugn över, så är man tvungen att ta till såna här trick. Ja, som jag gjorde förr, stå och ta varje barn i hand -.*

De schemamässiga, lokalmässiga och personalmässiga villkoren varierar mellan lärarna vilket givetvis påverkar hur man kan organisera sin verksamhet. Förändrad organisation skapar nya kontaktmönster. Samverkan med fritids gör att alla barnen inte kommer samtidigt utan finns i huset:

*Ja, i min förra klass, jag stod i dörren och sa hej till varje när dom kom. ... Men nu, är jag här på morgonen och bara finns här, och så kommer dom och kramas, eller kommer och tar på en, och man säger 'vad roligt, välkommen tillbaka!'*

Hur det dagliga arbetet i klassrummet organiseras påverkar möjligheterna till individuella kontakter. Flera av deltagarna påpekar att arbetsätt som bygger på individualisering och självständigt arbete ger utrymme åt sådana kontakter, både ifråga om hjälp och handledning kring olika arbetsuppgifter och till mer personliga samtal:

*... då måste jag ha ett sånt arbetssätt att barnen ... styr sitt arbete mycket själva, och att de jobbar ganska fritt. Har jag mycket styrda övningar, ... då är jag tvungen att göra brandkårsutryckningar och lotsa barn som hamnar i svårigheter, och inte förstår uppgiften och sånt. ... Men om barnen jobbar på, med sitt eget, ... då kan jag i lugn och ro tassa runt i rummet och sitta hos var och en och småprata, inte bara kanske om arbetet utan om annat också.*

*... eftersom jag inte har några matteböcker, så går jag ju igenom mycket med var och en, och då har man också tillfälle att prata med dom. Och jag känner att jag har mer tid för var och en nu, än vad jag hade när vi hade böcker.*

Det är fortfarande mycket vanligt att en lärare arbetar som ensam vuxen med en grupp elever. Att det finns enbart en vuxen i en grupp kan ofta vara tillräckligt för organisation av undervisningsinnehållet, framhåller man, men en sådan arbetssituation innebär att man inte har utrymme och tid för mer personliga individuella kontakter. Att utveckla personliga relationer och ett professionellt emotionellt förhållningssätt är krävande för läraren.

*Ja, det kräver, det kräver mycket, det tar från mig, för jag ger nu nånting hela tiden till dem, och backar upp och stöttar. ... Ja, jag måste ju se barnet, det kräver av mig att jag får se detta barn i dess behov, och hur det vill visa sig för mig -.*

Antalet barn i klassen har förstås betydelse: *"Jag har bara tjugo, så man har oftast tid att ge någon kommentar till -, ja kanske inte varje dag."* Samtidigt kan behoven förändras och kraven ökas, både barnens krav på lärarens uppmärksamhet och lärarens egna krav på sig själv och sin insats, i en mindre grupp, varför situationen kan upplevas lika tidspressad: *"Sen kan jag ju känna, på nåt sätt, att dom vill ha hela mig allihop, och det är ju orimligt, det går ju inte, det går ju inte i en familj heller."* En lärare har funnit att en strategi för att handskas med kravet på kontakt är att systematiskt utse en elev i taget och ge den särskild uppmärksamhet: *"Jag brukar göra så, att jag bestämmer mig för att denna veckan skall jag ägna mig åt Stina, som jag inte säger mycket till."*

Närvaron av ytterligare en vuxen, till exempel genom samarbete med fritidspedagoger och/eller förskollärare, ger större möjligheter till enskilda kontakter. Man försöker hitta, och värnar om, sådana situationer, där det också finns möjlighet till en fysisk närhet. Då kan man lägga in individuella moment, kanske att lyssna på läxan, *"alla har ju olika, dom har ju inte samma läsläxa, och då kan man ju inte lyssna*

på dom samtidigt, det går ju inte” och samtidigt få möjlighet till ett personligt samtal:

*När vi läser läxan, så avdelar vi en vuxen som sitter när på den kudden där nere, och då får vi ju i alla fall det här, att man kan sitta nära och så kan man ju prata litet också då, om det är nånting, för då är man ju litet avskild också.*

Det blir situationer som å ena sidan kan innehålla moment av prestation och kontroll, å andra sedan ger möjlighet till ett personligt samtal.

Det betyder mycket för relationen till eleven att man har möjligheter till enskild kontakt vid sidan av klassrumsoffentligheten. Att läraren planera in sådana möjligheter när man organiserar undervisningen, såsom i exemplen om läxläsningen, är en väg att skapa sådana möjligheter. En annan är att alltid vara beredd ta tillfället i akt i vardagen: *”det är jättesvårt alltså, det här att få litet - att man hinner prata. Bamba är väldigt bra, för där sitter man vid matbordet och äter, och där får man jättebra kontakt med dom man sitter med vid bordet.”*<sup>6</sup> För att få tillfälle till att prata med så många elever som möjligt *”får man försöka sätta sig på olika ställen.”* På vissa skolor har man organiserat matsituationen på ett sätt som bidrar till personliga kontakter: *”- att vi äter tillsammans, och att maten aldrig följs av rast utan av nånting som vi kallar lugna stunden, ger också en chans att umgås med barnen på ett annat sätt, i lugn och ro”*. Möjligheterna till enskilda kontakter påverkas av personalresurser och organisatoriska faktorer som schemaläggning samt materiella villkor, som lokaler, inredning och möblering.

Samarbete mellan två vuxna i klassen bidrar till att tydliggöra både barns signaler och att det finns olika sätt att reagera på dem. En fördel med att vara två är, att man ibland tvingas att beskriva sina intryck för varandra, vilket innebär att de verbaliseras och medvetandegörs:

*Ja, samspelet mellan oss två - hon säger nåt, som gör att jag fattar, att så är det nog, och så säger jag 'har du tänkt på?' 'Ja-*

---

<sup>6</sup> Bamba är ett lokalt uttryck för skolmatsalen.



*visst!’ Och så ser hon på ett sätt, och jag på ett annat, för du kan inte ensam se och fixa allt, heller.*

Några av deltagarna försöker använda situationen med flera vuxna i klassrummet till att fördjupa sina kunskaper om barnen på ett mer systematiskt sätt, till exempel genom medvetet växla mellan att agera och att observera: *”Om jag står och pratar, då ser hon, eller om jag läser, - ja, att vi liksom studerar dem.”* Att ha kunskap om gruppen och om de olika individerna framstår som väldigt viktigt för lärarna, eftersom de bygger sina reaktioner och handlingar, i klassrummet som helhet och gentemot de olika barnen, på sådan kunskap.

Relationen mellan läraren och de enskilda individerna förändras över tid. Den känslomässiga distansen minskas med ökad kännedom och närheten ökar. Detta verkar främst ses som något positivt men kan också ha en baksida, liksom i så mycket annat i lärarens arbete finns det sällan några enkla lösningar. En deltagare förklarar:

*”Det var en finess med att se dom så distanserat som man gjorde i början. Nu är man så inne i det att man har svårt att se dom här ramarna, på nåt sätt, man har svårt att se dem utifrån, man betraktar det väldigt personligt i stället, Det är precis som om, om man ser en stor cirkel, tidigare såg man bara kanten, men nu är man mitt inne och har svårt att se kanten!”*

Den personliga kännedomen om den enskilda eleven, liksom om hennes/hans hemförhållanden är trots allt viktig. Den fås framför allt genom den dagliga tillvaron tillsammans med eleverna, men också genom samtal med kolleger och andra i skolan. Man vill också gärna att föräldrarna skall känna att det kan vara bra för barnet att skolan och lärarna får information: *”Det är viktigt att föräldrar berättar om det är nånting som är känsligt hemma, för man kan ju som fröken ge litet extra, då.”*

## Att läsa barn

En annan aspekt som är viktig i det dagliga arbetet är förmågan att i olika situationer kunna avläsa barns känslor och reaktioner, dels för att man skall kunna bemöta individerna på ett relevant sätt, dels för att de ger signaler som påverkar hur man väljer att förändra arbetets innehåll och organisation.

Deltagarna menar, att ett stort mått av lyhörd het för barns signaler och barns behov är en viktig del av lärarens förhållningssätt gentemot eleverna. Genom att uppmärksamma och tyda barnens känslomässiga signaler får man ett underlag till hur man skall bemöta barnet, och se möjliga handlingsstrategier:

*... ja, det är ju det jag vill men jag misslyckas ju väldigt mycket. Man vill ju vara så lyhörd, på morgonen, att man ser detta. Det är väldigt viktig, att du ser om dom är ledsna eller om nån kommer och skriker på morgonen ... Ser man att nån är väldigt orolig, då kan man ju säga 'kan du ta borden, kan du tvätta av dem?'*

Vad är det man lägger märke till och reflekterar över hos barnen? Ofta är det när det *"blir en förändring från deras vanliga beteende, då reagerar jag, när det inte blir som jag förväntar mig!"*. Detta kräver givetvis en personlig kännedom om varje elev och deras gängse beteende och reaktioner. Förmågan att tyda barnens beteende och icke-verbala signaler blir förstås ännu viktigare när man undervisar barn som har ett annat modersmål och man inte har något gemensamt språk. Men även när språket inte lägger hinder i vägen, så kan det vara svårt att förstå dem, eftersom *"många barn håller det inombords, en del är nollställda, så att säga, det blir inte mycket kontakt"*. Ett professionellt förhållningssätt innebär enligt Holm (1995) att man i sin yrkesroll låter sina iakttagelser av andras reaktioner ligga till grund egna reaktioner och handlingar. För att förstå dessa, krävs en kunskap som till stor del byggts upp genom långsiktiga relationer och kontinuerliga kontakter.

Förmågan att avläsa barns reaktioner har givetvis betydelse även i gruppssammanhang, när att man skall göra olika avvägningar och bedömningar av verksamhetens innehåll och arbetssätt. Inte minst viktigt verkar det vara att kunna bedöma när eleverna börjar bli trötta och tappa intresset:

*Ja, dom börjar prata, dom rör sig, rörelsebehovet blir mycket större, de börjar få medrörelser både här och där, och tungan hänger och dom beter sig som om de var mycket yngre än de är.*

*Okoncentration, man känner det i hela -, det går inte att ta miste på, - hela atmosfären blir, man känner liksom att det sticker -. Oro, en oro -... Ljud, tappar stolar, pennor, pip, ... rent motorisk oro.*

Sådana iakttagelser verkar vara ett viktig led i ett förebyggande arbete när det gäller en god arbetsmiljö i gruppen. Genom att läraren lägger märke till sådana tecken, kan man ändra verksamheten och därmed avstyra oro och irritation i klassen. Man måste känna igen tecknen på att barn är på väg att oroliga, och kunna läsa av känslöstämningar i gruppen. Det kräver också en personlig kännedom om gruppen, byggd på långsiktiga kontakter och kunskap om barnen

*Man kan säga till en vikarie, att 'du låter dom jobba med det här tills dom är trötta och inte kan koncentrera sig längre' - men då är dom så trötta och okoncentrerade så dom klarar ingenting, för hon kan alltså inte avgöra när det är på väg!' ...*

Hur hanterar man då sådana situationer? Det räcker ofta med små förändringar för att man ska kunna undvika oro och konflikter i gruppen på ett sätt som inte bygger på en auktoritär strategi. Ibland bryter man förstås aktiviteten och byter till något annat, men ofta verkar läraren använda sig själv och sin person på ett målinriktat sätt. Det handlar om lärarens förhållningssätt, hennes position i klassrummet i relation till eleverna och hur hon använder sitt kroppsspråk:

*Ja, och så höjer vikarien rösten, ... men om jag i stället, eftersom dom känner mig och jag känner dom, tittar på dom på ett speciellt sätt, markerar med kroppsspråket att nu får det vara slut på det här pratet, och har litet is i magen, - och dom som inte kan ta*

*dom här signalerna, dom är så små, ja, så tar man ett litet varv runt dom och - sånt ser aldrig en vikarie.*

I deltagarnas berättelser framgår tydligt, att man ser förmågan att läsa barn som ett resultat av erfarenhet. När frågan om hur man lär sig detta tas upp, blir svaren i stort sett samstämmiga:

*Det är ju en förmåga som jag har märkt att jag har tränat upp väldigt. ... Man ser att det här är ungar som inte mår bra, och till och med när man möter andra, barn på badhus och spårvagnar, man läser av ett ansiktsuttryck eller en stämning eller en reaktion.*

*Det är nog genom att stå i dom situationerna, att ... ständigt möta gruppen, och olika gruppen, och tyda signaler. Det var inte att jag fick egna barn heller, det kan jag inte säga, nej, jag känner det som en långsam process.*

Processen utvecklas framför allt genom att man direkt möter barn, individuellt och i grupp, men också att man ständigt diskuterar sina erfarenheter tillsammans med sina arbetskamrater. När deltagarna ombads att diskutera huruvida det är möjligt att påskynda eller stärka utvecklandet av denna förmåga, var det just samtalen med kollegorna som de framhöll som den viktigaste vägen, ett sätt att dela med sig av erfarenheter:

*Jag tror att man genom att man diskuterar, det tror jag är a och o, att man får tid att diskutera och reflektera. Då är det ju alla dessa nya som kommer, att man får tid att i a-e-n, eller vilken konstellation det nu kan bli, att medvetandegöra dom om sådana processer. Det är faktiskt så att det händer vissa saker, och vi alla som har jobbat i många år, vi känner att detta har skett, - och jag tror inte lärarhögskolan är rätta stället...*

Någon pekar på att hon fått en mer formell utbildning: *"Sen har jag gått sån här Lions' Quest kurs, så jag har ju jobbat medvetet - ... "* Medan läraren i ett av citaten ovan inte anser att erfarenhet av egna barn har bidragit, har andra motsatt uppfattning och betonar de egna barnens betydelse: *"- det var när jag fick egna barn, det var då jag*

*gjorde skuttet till att bli en bra lärare". Några hänvisar till andra erfarenheter utan för yrkesrollen, till exempel till den egna barndomen:*

*Det har man nog med från barndomen, jag tror det. Ja, lyhördhet har nog med det att göra, att man kanske har varit tvungen att avläsa stämningar hemma, som barn själv, då är man lyhörd för det. Man kanske har lärt sig det, på gott och ont, skulle jag vilja säga.*

## **Skuld och otillräcklighet**

I samtalen kring barns behov av individualisering och uppmärksamhet, och de egna försöken att leva upp till de krav som föreskrivs av dominerande och allmänna föreställningar aktualiseras ofta känslor av otillräcklighet och skuld. Man upplever en, som det verkar ofta oerhörd, diskrepans mellan vad man ser som optimalt, önskvärt och eftersträvansvärt, och vad man själv åstadkommer och iscensätter i de vardagliga arbetet. Man har dåligt samvete för att man inte alltid hinner, ser eller orkar, och ursäktar sig ofta genom att använda fraser som *"man borde förstås"* eller *"jag skulle vilja."*

I berättelserna ligger fokus ofta mer på vad man eftersträvar än vad man uppnår. Det finns inget mått på när man gjort tillräckligt, utan man måste själv definiera var man lägger ribban: *"Herregud, detta är ju en vision - men så här är det inte i verkliga livet. ... Inte att jag ser dom varje dag, det tycker jag, men - det är väl den där otillfredsställda känslan, det fungerar ju inte som man vill."* Man kan känna att man ställs inför en olöslig konflikt, eftersom man upplever att behoven är oändliga: *"Det är precis som det finns en behovstrappa då, och man måste se till att de mest grundläggande sakerna är täckta, och jag hinner liksom aldrig komma till den här punkten när jag -"*

Det framgår tydligt i lärarnas uttalanden, att de känner otillfredsställelse med sina möjligheter att ha tid med varje barn. Det är inte bara brist på tid som skapar denna otillfredsställelse, utan också att man befinner sig i skärningspunkten mellan två olika och oförenliga

synsätt. Å ena sidan upplever man ett krav på att vara rättvis, att alla barn har rätt till samma tid och uppmärksamhet:

*Jag tror att man uppmärksammar vissa oftare, som man pratar mer med och så, och vissa som man inte tycker är så roliga, och som man inte pratar med så mycket - det är det man tycker är dåligt, där kanske man skulle ha nån strategi, inte bara ta sånt som faller sig naturligt.*

Å andra sidan känner man ett krav på att fördela sin uppmärksamhet efter barns behov, och elevernas behov växlar. *"Ja, jag hälsar i alla fall på varje barn varje dag, ... men att försöka sen, jag är ju medveten om att det är några, som får mindre."* Det sker i varje situation en avvägning och prioritering mellan olika behov, vad som måste hända om verksamheten skall kunna löpa och vad som man idealt skulle vilja göra.

Flera lärare uttrycker en önskan, men också ett behov av bekräftelse och bevis för att man faktiskt gör det man borde göra: *"... det skulle nog vara bra, om man hade nåt system, så att man tänkte till, nånstans mitt på dan, om man pratat med alla, bara en blick över klasslistan, det skulle man egentligen göra."*

I vissa fall har man skapat sådana organisatoriska och administrativa rutiner för att på något vis försäkra sig om att man gjort något av det man känner att man borde. Att föra listor och pricka av är ett sådant sätt. En lärare har *"försökt sitta ner med några barn i veckan..., då får man vara väldigt noga, pricka av, att nu har jag varit i den gruppen."* Att använda sig av olika hälsnings- eller avskedsritualer, så som beskrivits ovan, är ett annat sätt:

*När dom kommer tar vi varandra i hand och så säger vi godmorgon, och jag tittar dom i ögonen, och dom tittar på mig. ... Man pratar ju inte med varje barn varje dag, det gör man ju inte, och då har man i alla fall sagt godmorgon.*

Det finns bland deltagarna ett väldigt intresse för mer kunskap och konkreta idéer om hur man skall kunna hantera de krav man känner i dessa avseenden: *"... är det nån som har en modell, så tar jag tack-*

samt emot!” Inte minst är man intresserad av vad övriga deltagare berättat:

*Ja, nej, det borde man ha något mer genomtänkt, det enda simpla är att man tar i hand med var och en, när man hälsar på morgonen, ... om du har hört nån som gjort nåt, har dom nån koll att dom sett alla?*

Sökandet efter systematik och modeller kan ses som ett sätt att hantera och bemästra känslor av skuld och otillräcklighet.

## **Sammanfattande kommentar**

Ett professionellt förhållningssätt innebär enligt Holm (1995) att man i sin yrkesroll låter sina iakttagelser av andras reaktioner ligga till grund egna reaktioner och handlingar. För att förstå dessa, krävs en kunskap som till stor del byggs upp genom långsiktiga relationer och kontinuerliga kontakter. I lärarinnornas berättelser finns många exempel på situationer, där det krävs ett professionellt omdöme. Det handlande man väljer, bör uppfylla en mängd, ibland motstridiga krav, och möjligheterna begränsas inte bara av det objektiva utan också av det subjektiva handlingsutrymme som man upplever sig ha. Det subjektiva handlingsutrymmet är bland annat beroende av hur läraren uppfattar de enskilda elevernas faktiska eller förväntade reaktioner.

Lärarnas berättelser visar att de strävar efter att ständigt vara uppmärksamma på vad som händer, att ta tillvara tillfällen i vardagen för att bygga upp relationer, att utnyttja stunder och situationer där det finns möjligheter till personlig kontakt utanför klassrumsoffentligheten. Inte minst verkar möjligheten till fysisk närhet vara viktig.

Det finns hos deltagarna ett starkt moraliskt krav på rättvisa och på att läraren är skyldig att ge alla elever uppmärksamhet. Det är tydligt, hur uppmärksamhet, både enskilt och i klassrumsoffentligheten, används som ett styrmedel, för att förebygga störningar i klassrumsarbete och för att disciplinera eleverna på ett underförstått sätt. Vissa lärare har infört olika vardagliga rutiner i kontakten med eleverna för

att säkerställa fördelningen av uppmärksamhet mellan eleverna i olika sammanhang, ett sätt att försöka fördela den rättvist och se till att ingen glöms bort. Några har även skapat, eller söker efter, administrativa rutiner för att få bekräftelse på att man uppfyller sådana krav, rutiner som å ena sidan ur ett elevperspektiv kan uppfattas som en kontroll, å andra sidan som ett sätt för läraren att vara rättvis. Sådana rutiner kan bli en ytterligare belastning och skapa ytterligare dåligt samvete eftersom man inte hinner med att upprätthålla dem.

En annan faktor som styr möjligheterna för enskilda kontakter och personlig uppmärksamhet är organisationen av arbetet. Någon lärare menar, att hon med sin uppläggning av det dagliga arbetet skapar möjligheter till personliga kontakter som inte är möjliga inom ramen för en traditionell undervisningssituation. Här omdefinieras problemet och ses i ett större perspektiv, som kan förstås som ett relationellt perspektiv i von Wrights (2000) mening.

De strategier som i lärarnas utsagor beskrivs som avsedda att vara positiva, utvecklande och stärkande för eleverna kan ur ett annat perspektiv ses som tekniker för maktutövande, för kontroll, för att förmedla normer och gränser, och leda till anpassning till systemet och osjälvständigt beroende av lärare och kamrater. Det finns ibland utsagor där kritik till skolans värld och framför allt till den egna insatsen är mer eller mindre tydlig. Lärarna befinner sig alltså i en situation där de å ena sidan har att verka inom vissa ramar, koder och kulturer, och å andra sidan ofta kritiserar och även vill förändra dessa.

Även om det många gånger var svårt för deltagarna att verbalisera och formulera sina strategier och bevekelsegrunder, så var det sällan svårt att förstå vad jag var ute efter, när jag talade om de socio-emotionella dimensionerna i arbetet. Det var välkänt tankegods för deltagarna. Det var också tydligt att sådana aspekter var en viktig grund i utformningen av kontakterna med eleverna. Det fanns också en klar uppfattning om betydelsen av tidsfaktorer, av kontinuitet och upprepning, som en förutsättning för djupare relationer till eleverna, en uppfattning som kanske delvis förklarar känslorna av otillräcklighet. Uppenbart är att de socio-emotionella dimensionerna är en viktig aspekt



som vävs in både i planerandet av former för aktiviteter, och i en övergripande hållning och uppfattning till arbetets krav och innehåll.

När man läser lärarinnornas beskrivningar av sitt arbete och hur de upplever det, frapperas man av det som beskrivs är förvånande likt andra beskrivningar av lärararbete, det må vara skildringar ur ett historiskt perspektiv från de senaste hundra åren eller berättelser från andra länder och kulturella kontexter. Relationer till eleverna beskrivs överallt som det viktigaste inslaget i arbetet och det som ger motivation och engagement (t.ex. Hargreaves, 1994; Huberman, 1993; Lortie, 1975; Nias, 1989; Steedman, 1985). Samtidigt verkar det vara lika vanligt, att lärararbetet upplevs som ansvarsfullt, allomfattande och kravfyllt, vilket också medför att lärare överallt är utsatta för känslor av skuld och otillräcklighet (Shaw, 1995; Hargreaves & Tucker, 1991; Steedman, 1985). Denna situation försöker lärarinnorna i studien bemästra genom att skapa olika former av rutiner som innebär att man försäkrar sig om åtminstone en viss uppfyllelse av vad de uppfattar som berättigade krav från eleverna. Sådana strategier beskriver Lipsky (1980) som kännetecknande för Street-Level-Bureaucrats, dvs. för personer i offentliga positioner där kontakt med människor är en viktig del i arbetet. De kan också ses som en konsekvens av ett som von Wright (2000) kallar punktuellt perspektiv, medan de strategier som innefattar hela arbetssituationens organisation, så att den medger personliga möten i vardagen, i stället bygger på ett relationellt perspektiv.

## ARBETE MED GRUPPEN SOM MÅL

I detta avsnitt handlar det i stället om vad de deltagande lärarinnorna berättar om arbete som är riktat mot eleverna som grupp, och där hela klassen är involverad i målsättningarna. Vilka olika strategier, modeller och förhållningssätt använder de när de försöker skapa positiv stämning, gemenskap och sammanhållning i de grupper eller klasser som de arbetar i? Syftet med denna fråga, liksom de övriga i dessa sammanhang, var framför allt att lyfta fram i vilken mån man tog sådana aspekter i beaktande i det vardagliga arbetet, och hur man tänker och talar om detta, men även att lyfta fram planerade och organiserade aktiviteter och inslag i undervisningen. Sådana verksamheter ger kanske i första hand kunskap ”om”, men kan också ha som mål att ge erfarenheter och upplevelser av olika slag.

Som tidigare nämnts, var de socio-emotionella relationerna och gemenskapen med och mellan eleverna förhållanden som lärarinnorna lade stor vikt vid. Ibland beskrevs stämningen i gruppen som en grundläggande förutsättning för elevernas lärande

*- om det är så att den vinnns, den här grundstämningen, då jobbar man på, då gör man vad man ska, och man blir receptiv på nåt sätt, - man behöver inte hålla på att bevaka sin position hela tiden. ... Det blir en positiv grundton. Sen är det ju jätteviktigt då, att de kan, lär sig saker och ting, naturligtvis, och att de får redskap att lära sig det de behöver, men de här redskapen kan de ju bara utnyttja om det är vettiga relationer och bra stämning. Så det är nästan a och o, tycker jag.*

En god stämning får alltså positiva konsekvenser på många sätt. Att uppnå en sådan grundstämning kräver oftast ett målmedvetet arbete, ett arbete som är tidskrävande och arbetsamt och måste vara långsiktigt för att nå resultat. Det kräver medvetna strategier, strategier som

kan vara explicita för en själv men som kanske inte alltid uppfattas av andra.

I vilka situationer skapas sådana möjligheter? Lärarinnorna beskriver dels inslag i undervisningen med specifikt syfte, dels andra inslag inom och utanför skolans ram som är viktiga eftersom de ger gemensamma erfarenheter och upplevelser. Organisatoriska villkor av olika slag har också betydelse.

### **Specifika inslag i den planerade verksamheten.**

Det var alltså ofta i början svårt att få deltagarna att lyfta fram och verbalisera hur man arbetar med dessa aspekter i vardagsarbetet. Ofta gick i stället tankarna till specifika övningar. Det verkar vara stora variationer mellan såväl skolor som mellan enskilda klasser och grupper när det gäller inslag i undervisningen som explicit syftar till att skapa gemenskap och positivt klimat. En av deltagarna arbetar på en skola där höstterminens arbete för alla elever inletts med ett gemensamt tema som kallades "relationer". Samma lärare har också arbetat med pedagogiskt drama med sådana syften. Hon påpekar att det är *"viktigt att samtala om övningarna och låta barnen beskriva varför de gjordes"*. I några fall har sådana moment skett i samarbete med, eller inspirerat av, personal från förskola eller fritidshem: *"Sen har vi jobbat, och det är faktiskt också mycket tack vare fritids, det här året, med att rytmik och drama, med mycket trygghetsövningar, mycket specifikt."*

Några har alltså arbetat långsiktigt med sådana specifika inslag, medan andra har prövat men inte fortsatt, bland annat för att man tycker att det varit svårt att nå ett lyckat resultat. Alla är inte intresserade av liknande inslag: *"Nja, jag har liksom litet aversion mot sånt här som gruppdynamiska övningar."*

Däremot verkar ständiga samtal i elevgruppen kring sådana frågor vara ett stående inslag i skolvardagen. Det är samtal där man explicit lyfter fram och diskuterar relationer i klassen för att skapa samhörig-

het mellan eleverna. Det är ett långsiktigt och tålamodsprövande arbete:

*Vi pratar ju väldigt mycket om hur vi skall vara mot varandra, respektera varann och så - ... Ja, att aldrig ge upp, man måste prata mycket med dem, komma ihåg att prata och inte tro att, 'ja, vi pratade ju förra veckan, det räcker nu ett tag!' Och jag tror att det är lätt, kanske, som lärare, att glömma det. Att diskutera olika saker, det skapar ju också gemenskap.*

*Ja, den här sociala delen, att man skall ta hänsyn till varandra, bry sig om varandra, och respektera varandras olikheter, det tycker jag att jag jobbar mycket på, och jag reder mycket i konflikter, och det tror jag skapar en gemenskap, ett bra klimat i klassrummet.*

*Och sen tror jag på att mer allmänt försöka skapa ett klimat klassrummet då, som är positivt, där det kan gro goda känslor. ... Ja, när dom kommer då, nya, så tror jag att liksom ta tag i var- enda liten grej, att ta sig tid, och det andra får helt enkelt vara. ... Antingen i gruppen, eller ta ut dem som är berörda, att aldrig sopa det under mattan liksom, det bara växer då. Så nu efteråt så tror jag att det var riktigt ändå ...*

Gemenskap och samhörighet i gruppen gynnas av att läraren är rak och tydlig med vilka värderingar som bör gälla och öppet diskutera vad som händer i gruppen. Detta är en också väg att skapa tolerans och respekt för varandras olikheter.

*Ja, om nån läser långsamt, ... att 'ni behöver inte stöna och pusta ni andra, vi har ingen brådska, ... alla läser inte likadant, så enkelt är det, så vi väntar tills han har läst färdigt', så är det inte mer med det.*

## **Gemensamma erfarenheter och upplevelser**

Att det är ganska få som berättar om specifika inslag innebär emellertid inte att deltagarna inte medvetet arbetar mot sociala mål och reflekterar över dem när man planerar den dagliga verksamheten. Flera

betonar att gemensamma vardagliga rutiner befrämjar en känsla av samhörighet och trygghet.

*Vad det är som skapar gemenskap? Ja, det som skapar en grundtrygghet i gruppen, och som också gör, att vi känner att vi hör ihop, ja, det tror jag egentligen är att man har mycket rutiner. Ja, man vet när man kommer innanför dörren, att vi börjar vi det stora bordet, och via har almanackan, och såna här - Jättetråkiga rutiner, som man själv nästan kreverar över ibland. Så fort vi släpper på dem så släpper tryggheten och man känner lik-som, hur de glider ifrån, ut och svävar. Ja, det är grunden, att ha fasta rutiner som man vet precis, från dag till dag, och saker som vi alltid gör vid speciella tillfällen och så. ... Det ligger ju egentligen i bakhuvudet på oss vuxna, som lever ett normalt liv också, man har ju jättemycket rutiner men man tänker inte på det som rutiner, utan det är -. Ja, man borstar tänderna, och -. Så att det är liksom nån bas, tror jag, till resten -.*

Nästan alla betonar vikten av sådana rutiner, ofta sådana som inramar dagen, och var och en har hittat sin modell. Det är samtal i ring, det är morgonsång, det är ett band med klassisk musik eller det är modeller för att välkomna eleverna, att ta reda på vem som är närvarande och vem som är borta:

*Ja, samling, ... ett syfte att se vilka barn som var där på morgonen, att de skulle få presentera sig för varandra 'och jag säger godmorgon till dig' och titta varandra i ögonen och så-, och sen såg jag att det blev så många bieffekter av detta. Det blev en vi-känsla, ja, 'vem är borta, vem brukar sitta jämte dej'.*

*Ja, vi sjunger godmorgon varje dag, vi tar i hand varje morgon. När de kommer så säger vi godmorgon, och jag tittar dem i ögonen, och de tittar på mig, och så tar vi i hand -.*

Sådana välkända rutiner skapar trygghet. Även andra gemensamma "traditioner", till exempel vid födelsedagar och andra högtider, bidrar till känslan av samhörighet. Dessa stunder är viktiga både för elevernas kontakt med varandra och för relationen till lärare. Vardagsrutinerna fyller en viktig funktion eftersom de bidrar till att skapa struktur i den dagliga verksamheten. Ofta är det till synes enkla rutiner, som

kan verka självklara, men som kan vara nog så svåra att komma fram till:

*Dom har var sitt fack, och så jobbar de med det som ligger överst, och så ska de jobba sig tomt under dagen - eftersom de inte kan läsa instruktioner. Ja, det är hur enkelt som helst, men det gäller att komma på det!*

Några påpekar att det för eleverna, och särskilt för vissa, kan vara viktigt att man börjar dagen med en genomgång av dagens innehåll. Då finns ett "skelett" att fungera efter för eleverna, så att de vet vad som kommer att hända. För vissa barn kan valfrihet till och med framstå som ett tvång:

*Men sen tycker man ju ofta samtidigt, att när de varit duktiga och jobbat, så, som belöning skall de få välja - men det är ju ett straff! (Fniss) Det är inget positivt, för dem, att få välja -.*

Vardagsrutiner erbjuder en form av gemensamma erfarenheter, väsentliga för grundtrygghet och gemenskap, men det som de intervjuade menar är särskilt viktigt för stämningen i gruppen är upplevelser som har en starkare känslomässig laddning:

*Ja, basen är en känslomässig upplevelse som man delar, tror jag, det är det nog, alla känner sig, eller väldigt många i rummet, känner sig på ett sätt samtidigt, och det är behagligt -.*

Lärarinnorna beskriver vardagliga inslag som fyller viktiga socio-emotionella funktioner. "Ja, nånting att samlas kring, som de flesta tycker om, och då får man försöka hitta det, ... att ha en väldigt bra högläsningsbok, som alla tycker om att följa." Högläsning är en klassiker i detta sammanhang och är något som nästan alla nämner som ett av de viktigaste sätten att skapa gemensamma känslomässiga upplevelser:

*Men sen tycker jag nog, att högläsningen är det som ger mest gemenskapskänsla ändå. ... Det är nog då man mest känner att man är en grupp som har roligt ihop, riktigt! När man sjunger, då har många roligt, och framför allt jag har roligt, men inte alla - Men när man läser så är det så gott som alla. ... Ja, de sitter*

*jättespända, liksom, man ser att hela kropparna är med och ögon och allt, då är det så vansinnigt roligt att läsa högt!*

Några påpekar att högläsningen också har ett didaktiskt innehåll: *"Ja, språket stimuleras, men viktigast är gemenskapsfunktionen, tycker jag"*. Det är viktigt med kontinuitet och regelbundenhet även i dessa gemensamma känslomässiga upplevelser. *"- men man måste ha rejält med tid, så att det inte blir för glest mellan tillfällena"*. Något annat som verkar vara ofta förekommande och som är uppskattat, åtminstone bland eleverna, är frukt- och fikastunder: *"Nånting positivt, de tycker ju om att ha de här fikastunderna - det är jobbigt, men man får försöka hårdna ut!"* (fniss). Det var just sådana här vardagliga inslag som det var svårt för deltagarna att beskriva, eftersom de upplevdes som triviala; *"Högläsning, det tänkte jag på, men det tänkte jag var för - enkelt?"*, men som betonades starkt när de väl formulerats.

Lärarinnorna berättar också om andra, litet mer ovanliga inslag som de menar har varit viktiga eftersom de lett till positiv stämning och ökad gemenskap. En klass har haft dans på schemat under en period, en annan använder en stund varje fredag till att spela spel, en lärarinna använder klassisk musik och avslappning. På en skola försöker man skapa samhörighet för en större grupp elever: *"Ja, vi har ju allsång, som vi sjunger, lågstadiet, varje fredag. Det är en stor gemenskapsgrej, då kommer alla de andra hit."*

Även gemensamma upplevelser utanför klassrummets ram är viktiga, och att befinna sig i en okänd eller ovan miljö tillsammans förstärker upplevelsen att samhörighet med gruppen. Utflykter, skolresor, lägervistelser och olika kulturella aktiviteter är vanliga sådana inslag i skolans värld, liksom klassfester:

*Ja, som teatern, den har ju också stärkt gemenskapen. ... Ja, sen var vi på läger, ... med övernattnings, och det var jätteroligt, Det stärkte ju också det, att vi gjorde nåt tillsammans, alla saker när man åker i väg och får -, ja, en gemensam upplevelse, så känns det.*

*Ja, då har vi ju litet arrangemang eller fester, det ligger i och för sig utanför skolan, men jag tror att det är väldigt viktigt då, att*

*man vet, att föräldrarna känner varandra hyfsat bra, och att man känner sig som en grupp.*

Flera av de intervjuade betonar, att gemensamma upplevelser skapar gemenskap och sammanhållning inte bara mellan eleverna utan också mellan elever och lärare. Därför är det viktigt att välja sådana som eleverna uppskattar:

*... försöka hitta de förslagen hos barnen - för jag tror att det är viktigt för dem att känna, att jag ställer upp på det, för då ställer de upp på mig en annan gång... Att man kanske ställer upp på saker, som man inte riktigt ha tänkt sig, men man gör det för att det skapar en god stämning i klassen.*

Många gånger använder man sådana aktiviteter utanför klassrummet som en stimulans eller som ett tillfälle till erfarenheter i samband med något moment som man håller på med i undervisningen. Men gemensamma upplevelser har också ett egenvärde:

*Att man 'gör sociala aktiviteter, där man liksom inte dagen därpå måste gå in i skolsalen och bearbeta det!'... utan man gör det för att det är kul att göra det, och det är punkt och slut.*

Det viktigaste för att nå en positiv stämning och en känsla av samhörighet och gemenskap mellan eleverna är gemensamma upplevelser och erfarenheter. Det krävs medveten planering av verksamhetens innehåll och organisation för att skapa förutsättningar för dessa.

## **Organisation och villkor**

Vad är det då deltagarna beskriver som viktigt för att man skall kunna utforma undervisning och annan verksamhet i relationsskapande former? Ja, först och främst att organisationen måste vara sådan så att schemat ibland ger utrymme för gemensamma aktiviteter. Det är ett välkänt problem på många skolor: ”- vissa dagar så har jag inte klassen själv någon ordentlig stund, så att jag har råd att ta tid till det.” Som i många andra diskussioner nämner de intervjuade också materiella villkor som viktiga. Även här är det ofta välkända och ganska uppen-



bara förhållanden som nämns, ekonomiska resurser, personaltillgång och lokaler.

När det gäller det ordinarie arbetet i klassen är arbetsorganisationen viktig. Att *"alla har tillgång till ungefär samma kunskapsinläring"*, att arbeta med gemensamma uppgifter och att ha ett gemensamt mål innehåller en betydelsefull social dimension som idag kanske håller på att gå förlorad:

*Då är de igång allihopa, ... de har en gemensam, ett gemensamt intresse just då, att det ligger en tjuvning i det. Men det talas det ju inte heller om allmänt, nu -. Nej, jag tycker att man tappat nånting, när man alla håller på med olika saker, alltid, alltså -.*

Några av deltagarna har prövat olika former av elevmedverkan när det gäller planering av verksamheten, vilket varit positivt för kontakten mellan lärare och elever: *"Jag planerar tillsammans med fyra barn varje vecka, där jag har skelettet men de talar om för mig, vilka metoder vi ska arbeta på ... Det tycker jag har skapat en väldigt god relation mellan mej och barnen."* Även kontakten eleverna emellan påverkas av det gemensamma ansvaret.

Lärarna menar, att de strävar efter att skapa möjligheter för barnen att lära känna varandra, och arbetets organisation kan bidra till att ge förutsättningar för detta. Samarbete i mindre grupper är förstås en väg: *"Vi jobbar mycket i grupp, ...såna här gemensamma uppgifter."* Denna deltagare menar också att det är viktigt att synliggöra de sociala målsättningarna för eleverna, och även låta dem ingå i utvärderingen av ett arbetsområde. *"Och jag tycker att man skall göra det synligt för barnen, att ... 'vi skall arbeta i grupp just nu, därför att ... vi behöver träna oss på det'."* Ofta kan eleverna välja vilka kamrater de vill arbeta med, men ibland är de övergripande målsättningarna viktigare och valfriheten inskränks:

*I den gruppen som jag har nu, så finns det en sak som jag inte varit så strikt med förut: att de måste sitta där jag säger i klassrummet, med den personen som jag säger, för att det skall bli bra. ... Det är ett starkt val, ja, på grund av att det var smågrupp i*

*klassen, och då måste man lära sig att arbeta med alla, och lära sig att acceptera alla, och då får det bli så -.*

Skolans organisation kan bidra till att utveckla långvariga relationer: *"De känner varandra jätteväl, för några har ju gått tillsammans sen ettan."* I dagens skolsystem är detta inte lika självklart som tidigare. Det är vanligt att barnen arbetar i olika grupperingar och likaså att delar av klassen byts ut. Det innebär att det är svårare att skapa känslomässig trygghet och kontinuitet. Förändringar i gruppen leder till att de sociala banden bryts, och nya måste skapas.: *"Ja, jag fick ju en fjärdeklass som kom från tre olika grupper, ... jag har från början varit väldigt konsekvent, med att alltid lotta ihop dem, att inte låta dem välja."*

Lärarinnorna påpekar att också lokalernas inredning och möblering har betydelse - ofta är det även i detta till synes enkla lösningar som får stora konsekvenser: *"Då är det det här med det runda bordet då, ... bort med katedern, och så får man sitta bredvid mig då när man läser, då blir det ju en gemenskap."* Inredningen i lokalerna uttrycker värderingar och ger signaler: *"Har man bänkar, så talar man om att det är individen som är viktig, ... men om du har bord, så talar du om, att man måste samarbeta om bordet, en grupp om minst två."* Personalresursernas omfattning är en annan aspekt som är grundläggande, och man kan inte nog betona betydelsen av att det finns fler vuxna i gruppen, eftersom det bidrar till en tryggare situation.

De socio-emotionella dimensionerna tar stor plats i deltagarnas planering av och reflektion kring sitt arbete, och det finns en generell förståelse av ömsesidigt beroende mellan dessa och det pedagogiskt-didaktiska arbetet. *"Jag menar, att all inläring är beroende av, jag menar ... man måste känna en trygghet i gruppen, då lär man sig ju bättre! Det säger ju till och med Vygotsky!"* Samtidigt kan man i vissa uttalanden skönja en konflikt med andra aspekter:

*"... typ dramatisering och såna där friare, så är det ju så att, då måste man låta det bli stökigt och oroligt, klara av det. Ibland blir jag så, när jag har en jobbig grupp, att jag drar mig för att*

*göra det ... och då kanske man också bedömer ibland, att andra saker är viktigare, att det får gå före då.”*

Det kan finnas ett krav på ekonomisk effektivitet som står i motsättning till kraven på social gemenskap: *”Man kan ju inte ha två lärare som sitter och väntar, på att få börja sin lektion, när jag sitter och läser tjugo minuter.”* Det är givetvis viktigt även för andra lärare som är medarbetare klassen att dela upplevelser och erfarenheter med eleverna för att skapa en känslomässig relation till dessa.

Hur ser lärarinnorna på sina möjligheter att påverka klimatet i klassen, och vilka strategier väljer man i lärarrollen? En god stämning och känslan av gemenskap går inte alltid att framkalla, det är *”svårt att säga att gör si eller gör så, så kommer den, det går inte ...”* Det gäller för läraren att försöka vara lyhörd för stämningar och relationer i gruppen, att anpassa sina strategier till den aktuella gruppen och försöka skapa förutsättningar och möjligheter i den aktuella situationen.. Det som passar i en klass är inte alls gångbart i en annan, eftersom klasserna är så olika. *”Ja, men det kan man ju inte säga, det beror ju på när man får en grupp och lärt känna den, så måste man ju lägga in en vardaglig strategi som passar där.”* Det innebär också att det sällan går att direkt överföra idéer och modeller som man fått kännedom om genom samtal med kollegor eller överföra erfarenheter och modeller från tidigare årskullar.

Ändå talar man om detta som ett praktikgrundat lärande; *”det har jag lärt mig de senaste åren”*. Med åren har man skaffat sig en fond av erfarenheter av modeller och förhållningssätt som kan prövas och modifieras. Var och en har hittat några strategier som man fortsätter att tillämpa eftersom de varit framgångsrika, även om man anpassar sig till grupp och tillfälle.

*Det är en strategi som jag tror jag lärt mig, jag är jätterak, jag går direkt på ... går inte som katten kring het gröt och försöker linda in det i nånting, utan är jag arg så säger jag varför på en gång, och det funkar mycket, mycket bättre. Det är ju också efter vilken grupp man har, ... och efter hur läget är i gruppen, för det tillfället.*

Läraren fyller en viktig funktion som social modell, och att därför måste hon ofta reflektera över och vara uppmärksam på sitt eget uppträdande. Det egna förhållningssättet är viktigt, det skapar modeller och visar på vilka värderingar som läraren vill förmedla. En lärare berättar om att hon vill träna eleverna att inte avbryta varandra:

*... det är också ett sätt att se barnen och respektera varje individ, för nu pratar jag med E här, och det tycker jag är viktigt! Jag vill lyssna på henne, och även om det är en struntsak, att hon har tappat en penna, så har ingen rätt att komma in och avbryta, - och det skapar tillit, tror jag.*

En viktig förutsättning för att man skall lyckas skapa ett gott klimat är, att man verkligen tar sig tid med reflektera över grundstämningen i klassen och ser denna som en viktig uppgift att arbeta med. Lärarna menar, att de verkligen måste ge sig tid med av att vara tydliga och klara med sådana syften inför eleverna.

*Och sen tror jag på att mer allmänt försöka skapa ett klimat i klassrummet då, som är positivt, där det kan gro goda känslor. ... Ja, när dom kommer då, nya, så tror jag att liksom ta tag i var- enda liten grej, att ta sig tid, och det andra får helt enkelt vara. ... Antingen i gruppen, eller ta ut dem som är berörda, att aldrig sopa det under mattan liksom, det bara växer då.*

Detta kräver alltså både tid i vardagen och ett målinriktat arbete. Kunskap om barnen i klassen och insikt om relationernas betydelse är andra förutsättningar. "... man kan, som pedagog, arbeta väldigt medvetet, jobba för att få en god grupp, men man kan också, med sin omedvetenhet, göra mycket skada, det tror jag". Därför är de socio-emotionella dimensionerna i arbetet centrala när man planerar och reflekterar över sin verksamhet.

## **Sammanfattande kommentar**

Lärarna är ansvariga för helheten i klassen, och det är ett övergripande mål att skapa en god arbetsmiljö för eleverna – och för sig själv. En del av arbetet med gruppen som helhet innebär att skapa gemenskap

och samhörighet mellan eleverna, och mellan elever och lärare. Det gör man dels genom särskilda aktiviteter som syftar till att ge eleverna möjlighet att upptäcka, uppleva och diskutera vad som sker med en själv och med gruppens gemenskap, och dels genom att försöka skapa gemensamma referensramar för eleverna, referensramar som bland annat bygger på vardagliga rutiner och gemensamma upplevelser.

Deltagarna beskriver olika medvetna strategier med målsättningar som är explicita, i alla fall för dem själva. Dessa skulle kunna beskrivas som relationella praktiker – handlingar som syftar till att skapa förutsättningar för gemenskap och gemensamma upplevelser. Ett exempel är hur de arbetar med rutiner, ett ord som används för att beskriva ofta återkommande, regelbundna aktiviteter, ofta sådana som inramar dagen eller innebär att man upprätthåller egna traditioner vid vissa tillfällen. Syftet med dessa är enligt de intervjuade, att, förutom att aktualisera det specifika innehåll som presenteras, just att skapa gemensamma vanor och en gemensam struktur om där hela gruppen kan känna igen sig, som en grund för samhörighet och gemenskap. Även om att ha sådana välkända, återkommande aktiviteter givetvis innebär en viss lättnad i planeringen av dagen för läraren, kan man inte betrakta införande av sådana rutiner som rutinisering i Lipskys (Lipsky, 1980) mening.

De socio-emotionella dimensionerna är oftast invävd i det didaktiska sammanhanget, och för deltagarna verkar det vara självklart att definiera och beskriva sitt arbete i relation till prestationsmålen snarare än till relationsmålen. När det gäller dessa vardagsrutiner verkar det emellertid ligga närmare till hands att lyfta fram relationsmålen än i andra sammanhang. Kanske är det så att det faktiska innehållet här är så oproblematiskt och självklart, att det finns större möjligheter att synliggöra sådana aspekter. Aili (2002) har beskrivit liknande förhållanden i en annan yrkesgrupp, nämligen barnmorskor. Det verkar vara mera självklart för dem att beskriva hur de använder samtal kring ibland ganska triviala ting som ett sammanhang där syftet samtidigt är ett annat. För barnmorskorna handlar det om att göra medicinska och psykologiska bedömningar, och också att skapa kontakt och en god relation. I skolans värld är ofta arbetet organiserat kring specifikt stoff

och specifika innehållsliga tema, och det styr hur arbetet språkligt manifesteras, hur lärarna definierar och beskriver sitt arbete. Det är inte lika för dem självklart att också verbalisera kring relationsmålen.

Deltagarna återkommer ofta till att den sociala och emotionella miljön utgör en grundläggande förutsättning för lärande, men beskriver inte lika ofta att de sociala och emotionella relationerna har ett värde i sig. I stället är det kanske så, att man känner man att man måste legitimera aktiviteter som i första hand kanske har ett socio-emotionellt syfte med att de faktiskt också har didaktiskt-pedagogisk nytta, som i exemplet med högläsningen ovan. Det kan ses som ett tecken på att de senare prioriteras i första hand. Kraven på ekonomisk effektivitet styr också möjligheterna till gemenskap med andra i arbetslaget. Det verkar som om det bland de kvinnliga klasslärarna finns motsägelsefulla diskurser; dels framhåller de mycket starkt betydelsen av sociala och känslomässiga relationer i klassen, dels verkar det finnas ett behov att legitimera arbete med dessa utifrån andra aspekter.

Det framgår tydligt att deltagarna trots detta planerar för och genomför ett medvetet arbete med klassens inbördes relationer, och att de väljer olika strategier när det gäller organisation av arbetet. Återkommande påpekas vikten av flexibilitet och anpassning till kontextuella förhållanden, och lyhördhet för den egna gruppens behov. Ibland använder man handlingsmodeller som läraren känner ligger litet vid sidan av det som hon egentligen anser vara ett eftersträvarsvårt förhållningssätt. Ett sånt exempel ovan är val av arbetskamrater i en grupp, där läraren ensidigt bestämmer formerna. Å ena sidan kan det ses som ett uttryck för en auktoritär lärarroll och för förtryck av eleverna, å andra sidan som en del i ett långsiktigt mål i en medveten fostran i riktning mot en mer demokratisk situation i klassen. När det gäller det egna förhållningssättet, betonas tydlighet och uppriktighet i bemötande av eleverna samt insikten att olika människor har olika behov och behöver olika bemötande. Här finns också ett uttryck för ett lärande och en reflektion över erfarenheter såväl inom skolan som i föräldrarollen vilket har inneburit förändringar i lärarinnornas strategier i vardagsarbetet

Deltagarna beskriver också olika faktiska villkor som de menar påverkar arbetet i gruppen. De pekar till exempel på betydelsen av täta och långvariga relationer, dvs. att elever och lärare känner varandra väl, vilket i sin tur påverkas av skolans organisation, faktorer som Noddings (1992) påpekat som viktiga förutsättningar för framväxandet av goda relationer i en grupp. Även andra konkreta förhållanden nämns, som schemaläggning och flexibilitet bland grupperna, antal elever i gruppen, placering i rummet och organisatoriska faktorer.

# RELATIONELLA PRAKTIKER I LÄRARES ARBETE?

I det följande görs ett försök att förstå lärarinnornas relationella praktiker med hjälp av det analyschema som presenterats av Fletcher (1998, 1999) Hur beskriver lärare relationella praktiker? Vilken mening och innebörd ger lärarna åt sina handlingar? Kan man analysera och synliggöra dem och den professionella kunskap de förutsätter genom att tillämpa kategorier liknande dem som Fletcher tagit fram? Detta analyschema är utformat i en helt annan kontext, nämligen ett konsultföretag, men utgår från ett perspektiv på sociala och känslomässiga relationer som framstår som relevant även i andra sammanhang. Fletcher använder fyra övergripande kategorier som ges följande engelska beteckningar; *preserving*, *mutual empowering*, *achieving* och *creating team*; som även används i denna text. Syftet är att, genom att använda några exempel från den empiriska studien, undersöka om detta schema kan tillämpas överhuvudtaget, och i så fall, hur långt? Finns det aspekter av lärares relationella praktiker som inte kan infogas i detta schema, och i så fall vilka?

## Preserving

*Preserving* innebär att ta ansvar för genomförande och fullföljande av sin uppgift och sitt uppdrag, att bibehålla målinriktningen trots de hinder och tillfälliga omständigheter som uppkommer. Det innebär att ta på sig ett helhetsansvar för att genomföra det som man uppfattar som sitt och skolans uppdrag. Vad är det för ansvar lärarinnorna beskriver, och vilka förutsättningar finns? Ett grundläggande krav, som inte så ofta diskuteras men som förmodligen har stor betydelse i det vardagliga arbetet är kravet på att man "måste hålla verksamheten i gång". Eleverna har närvaroplikt och finns där, och det är läraren har ansvar, inte bara för att verksamheten fungerar i sig, och kan fortgå, men



också för att det sker på ett sätt som så mycket som möjligt bidrar till elevernas, gruppens, och skolans bästa.

Under de senaste decennierna har skolans förvaringsfunktion, dvs. att det är en institution för tillsyn av eleverna, blivit allt mer vidgad. Elevernas föräldrar finns sällan tillgängliga under dagtid utan förvärvsarbetar, och andra tillsynsformer, som fritidshem, har förändrat form och i allt större utsträckning integrerats med skolans verksamhet. Detta har säkerligen betydelse för lärares agerande och för den vikt som måste läggas vid att verksamheten upprätthålls, och att alla elever finner sig tillrätta i situationen.

Det är i lärarinnorna berättelser tydligt, att detta sammanhang är beroende av att såväl administrativa, socio-emotionella och pedagogiskt-didaktiska insatser. Dessa målsättningar är delvis givna, genom styrdokument och lokala arbetsplaner, men individen gör också sin egen tolkning och prioritering av dessa. Även andra faktorer och lokala förhållanden, både materiella och kulturella förutsättningar, påverkar också. Det sker en ständig anpassning och omformulering av kortsiktiga målsättningar, men de långsiktiga övergripande målsättningarna är ändå viktiga för de val man gör i varje situation.

Fletcher (1998, 1999) menar sig ha funnit tre olika former av relationella praktiker under denna rubrik. *Shouldering* handlar just om att verka i riktning mot att uppfylla verksamhetens målsättning, bl.a. genom att tänja på de egna arbetsuppgifternas gränser och kanske utföra sådant som inte självklart ingår däri, eftersom man ser det som att det befrämjar egna och andras mål.

I lärarinnornas berättelser finns många exempel på detta i olika sammanhang, i stort och smått, exempel som är vanliga i skolans vardag: Man hjälper eleverna med allehanda praktiska och personliga göromål, som att knyta knappar, torka näsan, leta efter bortkomna saker osv., i syfte att öka deras fysiska och psykiska välbefinnande. Läraren organiserar eller deltar i aktiviteter utanför skolans ram, klassfester, utflykter med föräldrar, i syfte att skapa gemenskap och goda relationer. Man accepterar telefonsamtal från föräldrar i hemmet så

gott som hela dygnet eftersom man är mån om goda relationer, trots att det skapar olägenheter i privatlivet. Man stödjer kollegor i akuta krissituationer, genom praktisk hjälp, genom att överta elever eller genom stödjande samtal.

Nästa form kalla Fletcher *connecting activities*, vilket syftar på relationella praktiker som medverkar till att befrämja andras intresse för verksamheten och dess inriktning, vilket verkar ligga nära det som i ett pedagogiskt språkbruk kallas att skapa motivation. Även här finns exempel i intervjuerna: Man låter grupper av elever deltar i planering av undervisningen för att både skapa ansvarskänsla, bra relationer mellan lärare och elev och bidra till övriga elevers engagemang i undervisningen. Man explicitgör de sociala mål som är invävda i olika aktiviteter för eleverna. Man ”rapporterar” om vad som har hänt under dagen, om stämningar, konflikter och aktiviteter för andra berörda lärare, när de skall överta gruppen.

Den tredje formen av relationell praktik som hänförs till *preserving* benämner Fletcher *rescuing*. Det handlar om att individen strävar efter att lösa relationella problem, som på ett eller annat sätt hindrar måluppfyllelsen för elever, för en själv eller andra. Här finns många exempel i intervjuresultaten: Man försöker lösa konflikter mellan eleverna, som upptar deras uppmärksamhet och hindrar verksamheten. Detta är ett ständigt återkommande in slag i lärares verksamhet, åtminstone när det gäller de yngre åldrarna. Man tar en rad olika hänsyn när det gäller gruppammansättning, placering i rummet, vem som får olika uppdrag osv., i syfte att förebygga eller lösa relationella problem mellan eleverna. Man talar med öppet med eleverna i gruppen om enskilda barns bakgrund och förutsättningar för att ”jämna vägen”, dvs. skapa förståelse och insikter vilket tänkes förebygga eller lösa relationella problem mellan eleverna. Man ger kollegor praktisk hjälp och emotionellt stöd i kriser och konflikter, i syfte att underlätta för dem att genomföra sin verksamhet.

Vad krävs för att man skall kunna genomföra ett sådant relationellt arbete? Man måste kunna tänka långsiktig och kontextuellt, man måste kunna tyda den emotionella laddningen i olika situationer och

förutse konsekvenser av olika relationella fenomen, man måste vara flexibel och kunna infoga och anpassa variationer i verksamheten i den långsiktiga målsättningen. Man måste alltså ha förmåga att avläsa andra människors reaktioner och känslor, att man kan tyda signaler så att man genom sitt eget agerande kan förebygga sådana reaktioner och handlingar som hindrar måluppfyllelse.

## **Mutual empowering**

Här betonar Fletcher ett interaktionistiskt perspektiv, en ömsesidighet i växandet, att båda parter förändras och utvecklas i varje interaktion. Att stärka andra, att bidra till andras växande och utveckling är något som kan ses som själva kärnan i lärares arbete, och som också ingår i officiella målformuleringar. Lärares relation till eleverna komplimenteras av att den är i grunden asymmetrisk, och innehåller skillnader i position, makt och ansvar. Samtidigt har den givetvis också inslag av ömsesidighet i det pedagogiska mötet mellan lärare och elev. Vilka strategier nämner man i förhållande till eleverna? Hur kan en sådan strävan ta sig uttryck även i lärares relationer till föräldrar och arbetskamrater?

Här beskriver Fletcher två underkategorier. Den första, *empathic teaching*, innebär i den organisation hon undersöker att försöka instruera andra på ett sätt som tar hänsyn till deras förutsättningar och behov. Hon utgår från en interaktion mellan vuxna, där den agerande strävar efter att instruera andra på ett sätt som minimerar statusskillnader, bland annat genom att hänvisa till gemensamma erfarenheter eller definiera situationen i termer av samarbete. Lärar-elevrelationen är asymmetrisk, och lärares roll är per definition att undervisa eleverna, vilket innebär andra utgångspunkter. *Empathic teaching* i förhållande till eleverna och verksamheten kan därför vara att man anpassar undervisningens innehåll, arbetssätt och krav i relation till den aktuella emotionella och sociala situationen för enskilda individer och/eller gruppen som helhet, något som ständigt återkommer i lärarnas berättelser. Man formar sitt bemötande och sitt beteende efter sådana aspekter i olika situationer. Ett exempel ges av lärarinnan som

beskriver hur hon handlar för att komma på ”talefot” med sin elev. Man söker skapa goda relationer till föräldrar genom att utgå från ett gemensamt definitionsrum, bland annat genom bjuda på sig själv, sina erfarenheter och sina egna tillkortakommanden som förälder.

Nästa underkategori kallas *protective connecting*, att man skyddar andra människor från att avslöja sin brist på relationell skicklighet i syfte att se till att målen uppnås. Här är kanske situationen annorlunda i lärararbetet, det handlar kanske i första hand om att ta hänsyn till elevernas olikheter i social förmåga i utformandet av förutsättningarna i olika arbetsformer. Man tar sådana hänsyn när man ställer krav på elevernas prestationer och arbetsinsats, när man sätter samman grupper och arbetsuppgifter och när man delar ut olika former av uppdrag. I den pedagogiska situationen är lärare och elev beroende av varandra, även om läraren har det professionella ansvaret. Särskilt tydligt är ett ömsesidigt beroende i relation till arbetskamraterna, och flera studier har betonat att det finns ett underförstått krav om ömsesidig hjälp i en lärargrupp. I deltagarnas berättelser finns många exempel på detta, ett sådant är att man ger varandra emotionellt stöd i kriser och konflikter.

Vilka förmågor och kunskaper krävs för att utföra dessa relationella praktiker? Det krävs förstås en förmåga att kunna känna igen och förstå emotionella signaler och stämningar. Det krävs också en förmåga att dela med sig av sin professionella kunskap och skicklighet, på ett sätt som gör den tillgänglig för andra. Men det kräver också motsatsen, att man utan prestigetänkande är villig att visa sina brister för kollegorna och är positiv till att lära av andra.

## Achieving

Den tredje huvudkategorin av relationella praktiker kallar Fletcher *achieving*, att man utvecklar sitt och andras kunnande med syfte att utvecklingen skall främja verksamheten och kunna bidra till att målen uppfylls. Även här beskriver hon tre underkategorier. *Reconnecting*, handlingar som innebär att man tar ansvar för att ställa saker och ting till rätta för människor omkring en och tar tag i motsättningar och

konflikter. Lärarna i studien beskriver sitt ansvar för att lösa konflikter mellan eleverna, en arbetsuppgift som är ständigt återkommande och som ofta tar mycket tid, alltför mycket enligt vissa. Även i förhållande till kollegor deltar man i konfliktlösningar, framför allt i deras relationer till eleverna. *Reflecting* handlar om hur man uppmärksammar den emotionella laddningen i olika situationer, och anpassar sitt beteende efter det. Denna förmåga har tidigare beskrivits som en aspekt av ett professionellt förhållningssätt, ett förhållningssätt som innebär att man är inriktad på den andres behov, inte sina egna. Denna förmåga är involverad i de flesta av de relationella praktiker som beskrivits, till exempel i *empathic teaching*. I lärarnas berättelser finns också många exempel på hur arbetskamrater stödjer varandra genom ständiga diskussioner och samtal, där den ena parten ibland enbart förväntas lyssna på den andres bekymmer, och förstå att det är detta som krävs, och andra reaktioner från utomstående upplevs som ovidkommande och felaktiga. Kategorin *relational asking* innebär förmåga att be om hjälp på ett sätt som inte utnyttjar den som hjälper. I lärararbetet gäller detta i första hand i relation till arbetskamrater och andra vuxna man har kontakt med i arbetet. Dessa förhållningssätt förutsätter att personlig och professionell utveckling grundar sig på gemensam kunskap, att alla i längden vinner på att man hjälper varandra, och att man därigenom lättare når sina mål. Människors känslomässiga upplevelser är viktiga i denna process. Lärarinnorna beskriver att de ständigt letar efter förebilder och modeller hos andra och diskuterar sitt arbete med arbetskamrater. Några menar, att är lättare att be om hjälp när man själv har skaffat sig erfarenhet och känner sig trygg i sin yrkesroll, än när man är ny och osäker.

Vilka kunskaper och förmågor kräver dessa beteenden? Det krävs även här förmåga för att ta till sig emotionella signaler och skicklighet i att förstå deras komplexitet. Man måste kunna hantera motsägelsefull information, till exempel från båda sidor i en konflikt mellan elever, medan man skapar strategier för hur man vill hantera konflikter. Fletcher påpekar, som tidigare nämnt, att läraren måste kunna integrera tänkande, emotionell laddning och handlande på ett sätt som överbrygger dikotomin mellan rationalitet och emotionalitet.

## Creating team

Den fjärde och sista av de övergripande kategorierna kallas *creating team*. Här handlar det mer om att skapa upplevelser som skapar gemenskap och sammanhållning än att verka som en ledare i gruppen. Hit hör sådant arbete som syftar till att skapa bra villkor för teamets gemenskap och bidrar till ett positivt resultat för såväl individerna som för gruppen som helhet i förhållande till målen för verksamheten. Det handlar om att *uppmärksamma individen* respektive att *uppmärksamma kollektivet*. I de intervjuresultat som redovisats ovan finns många sådana exempel. Lärarna beskriver hur de strävar efter att ”se” och bemöta varje individ, att visa att de bryr sig om. De använder blickar och minspel och de ger kommentarer som visar att de lägger märke till eleverna, till exempel förändringar i utseende eller beteende. De försöker visa att de kommer ihåg och anknyter till elevernas tidigare upplevelser och individuella preferenser, till exempel när man väljer sånger eller berättelser. De söker tillfällen till fysisk närhet och tar vara på stunder utanför klassrumsoffentligheten i strävan att skapa en personlig relation till varje elev. Sådana handlingar syftar till att bidra till att eleverna känner sig delaktiga, trivs och känner sig trygga i skolsituationen, något som är ett övergripande mål för lärarinnorna. En självklar företeelse i skolans värld är att elevernas individuella beteenden och prestationer uppmärksammas på något sätt. Hur man uppmärksammar individer och varför har inte diskuterats i samband med relationer med föräldrar och arbetskamrater.

Även när det gäller att uppmärksamma kollektivet finns många exempel i berättelserna ovan. Lärarna beskriver hur de planerar olika aktiviteter i det dagliga arbetet som bidrar till att skapa känslor av grupptillhörighet och gemenskap, till identifikation med gruppen. En sådan identifikation blir tydlig i aktiviteter som sker utanför skolans domäner, i utflykter och studieresor. Det handlar om vardagliga rutiner och traditioner, som skapar struktur i verksamheten. Det handlar framför allt om gemensamma känslomässiga upplevelser, både i vardagen och i speciella situationer.

Vad krävs av läraren för att hon skall kunna utföra dessa former av relationella praktiker? Här pekar Fletcher åter på empatisk förmåga, förmåga att förstå den emotionella kontexten och att ge lämplig respons. I lärarens arbetssituation krävs dessutom god kunskap om den enskilde eleven, inte bara om hur de upplever situationen i skolan utan också om hennes/hans personliga förhållanden och preferenser utanför skolan. Det är en komplex kognitiv situation som kräver engagemang i andras subjektivitet.

## **Sammanfattande kommentar**

I detta avsnitt har jag gjort ett försök att tillämpa ett existerande analyschema för att beskriva och systematisera lärararbetets socio-emotionella dimensioner och beskriva de kunskaper och insikter som dessa kräver. De resonemang kring lärares arbete som gjorts här baserar sig på deltagarnas berättelser om sitt vardagliga arbete, och grundar sig alltså på deras uppfattningar och intentioner i sina handlingar, inte på deras konsekvenser. Det finns alltid en diskrepans mellan vad lärare berättar att de vill göra, och kanske anser sig göra, och det utfall som blir, något som ofta är uppmärksammat och kritiserat. Lärares arbete formas i en komplicerad och mångfacetterade verklighet och i en kontext med en mångfald av behov och villkor. Utfallet i en sådan verksamhet innehåller alltid ett stort mått av oförutsägbarhet.

Lärarinnornas berättelser om sina intentioner är emellertid viktig, eftersom det beskriver lärares subjektiva uppfattningar av sitt uppdrag och hur de vill utföra det. Sådana förhållande har betydelse i en diskussion om lärares professionalitet och vad som krävs av kompetensutveckling och fortbildning. Sådan kan ju inriktas både mot att påverka föreställningar och attityder, och mot att diskutera strategier och modeller som underlättar genomförandet lärares intentioner.

Fletchers analyschema är utformat i en helt annan kontext, en arbetsplats är personalen arbetar mot en gemensamt, konkret och ganska kortsiktigt mål. Sådana faktorer har givetvis betydelse för vilka relationella praktiker som utformas. Det är emellertid uppenbart, att

många av de kategorier av relationella praktiker som Fletcher funnit också går att tillämpa på lärares arbete, åtminstone till viss del. Det finns emellertid också vissa förhållanden som innebär att schemat troligen inte är tillräckligt. En sådan aspekt är, att just påverkan av andra, i första hand eleverna, att påverka deras emotionella och sociala utveckling, är en uttalad del av målet för lärarens arbete, och inte endast en väg att nå ett annat mål. En annan aspekt har att göra med den skillnad i makt mellan lärare och elev, som är grundläggande för relationen mellan dem. Även om det finns en hierarkisk ordning även på den arbetsplats där Fletchers gjort sin studie, är detta troligen en faktor som påverkar lärares arbete och elevers upplevelser på ett avgörande sätt. I förhållande till föräldrar men framför allt kollegor finns en mer jämlik relation, som kanske mer liknar den mellan ingenjörerna i Fletchers undersökning.

Det finns emellertid också mer metodologiska invändningar att göra. Fletchers studie har gjorts genom deltagande observationer på arbetsplatser och skuggning av nyckelpersoner med efterföljande intervjuer. Analysen ovan grundar sig enbart på intervjuer, på lärares egna beskrivningar av hur de utformar sitt arbete och vad de vill med det. Det är troligt, att ett annat datamaterial också hade kunnat ge upphov till ytterligare, eller andra kategorier, som skulle synliggöra lärares relationella praktiker på ett mer heltäckande sätt.



## AVSLUTANDE SYNPUNKTER

Syftet med denna studie har varit att försöka lyfta fram och beskriva de relationella praktiker som ingår som en del av lärares vardagliga verksamhet, och se dessa som ett uttryck för ett medvetet relationsarbete mot socio-emotionella mål, ett arbete som samtidigt befrämjar elevernas kunskapsutveckling i mer innehållsrelaterad mening. En utgångspunkt har varit att se dessa relationella praktiker som en del av lärares professionella kunnande; en annan att synen på dessa aspekter av lärararbetet är förknippad med genusrelaterade förhållanden. Genom en kort historisk återblick har jag försökt ge en bild av hur sammanflätande föreställningar och normer förknippade med genus är med hur man ser på lärares arbete, och hur detta konkret har utformats.

Det har under arbetets gång blivit allt tydligare att det är i vad som händer i vardagsarbetet som är i fokus för mitt intresse. När man diskuterar sociala relationer i skolan är det kanske vanligare att man fokuserar på problematiska situationer och förhållanden, som till exempel mobbning. Sådana problem kommer i förgrunden och tenderar att ta stort utrymme, till exempel i medias diskussioner om skolan, kanske till förfång för intresset för sociala och emotionella dimensioner i det vardagliga arbetet.

Att beskriva det vardagliga är särskilt viktigt i detta sammanhang, eftersom vana och upprepning skapar det "självklara", det som är osynligt och som man inte reflekterar över. Vi tillbringar alla våra mest formbara år inom skolans värld, och övertar uppfattningar och värderingar som mer eller mindre självklara. Kanske är det skolans institutionella genus som betyder mest för dess roll i reproduktion av genusordningen, mer än det direkta bemötandet av eleverna. Därför är det särskilt viktigt att studera vardagen och att reflektera över vilka dolda budskap som förmedlas i organisationen. Det kanske är särskilt

svårt för dem som arbetar och befinner sig i skolan, just för att det är en så välkänd miljö.

Det visade sig också ofta till en början vara svårt för de intervjuade att beskriva vilka överväganden kring sociala och emotionella aspekter som de gjorde i när det gällde sitt förhållningssätt och sin planering av verksamheten. När de väl hade förstått vad jag var intresserad av, saknades emellertid varken ord eller insikter. Det framstod snarare, som att de ställdes inför frågeställningar som sällan ställts. Detta aktualiserar frågan om lärares professionella språk. Saknas det ett sådant språk kring relationella praktiker, eller saknas det ett perspektiv där vissa aktiviteter och förhållningssätt, synliggörs, inlemmas i och beskrivs som professionella?

I diskussionen kring intervjuresultaten ovan har jag försökt tillämpa en begreppsapparat som är utvecklad i en helt annan kontext än skolan (Fletcher, 1998, 1999). Syftet var att med hjälp av detta kategorischema lyfta fram de sidor som utifrån ett perspektiv med fokus på genus blir synliga, de relationella praktiker som finns och den professionella kunskap som dessa uttrycker. De relationella praktikerna är grundade i övertygelser om att dessa aspekter är viktiga och befrämjar de egna möjligheterna att göra ett bra arbete och att nå goda resultat. Det handlar om medvetna strategier rörande förhållningssätt och bemötande, grundat i kunskaper om och skicklighet i kommunikativa förmågor, empati, ömsesidighet, och sensitivitet för emotionella kontexter. Det finns emellertid viktiga aspekter i lärararbetets innehåll och villkor som inte blir synliga inom ramen för Fletchers schema. Det handlar dels om den asymmetriska maktrelation som är ofrånkomlig i lärar-elevrelationen, men också om att lärares uppdrag faktiskt innehåller ett ansvar att påverka eleverna, att föstra i enlighet med värderingar och mål som är uttryckta i skolans styrdokument, ett förhållande som inte fanns på den arbetsplats där Fletcher gjorde sin studie. En annan faktor är den långvarighet som åtminstone hittills karaktäriserat relationen mellan lärare och elever. Bland annat detta kräver att läraren, förutom de kunskaper och förmågor som beskrivits ovan, också har specifika kunskaper om varje elev.

Studien behandlar lärares relationella praktiker och de socio-emotionella dimensionerna i lärares arbete. Såväl Tancred (1995) som Fletcher (1999) påpekar, att genus har betydelse för vad som uppfattas som arbete över huvud taget, och dessutom vad som är värderat som viktigt arbete, inom en institution eller organisation. Sådana tendenser finns även i deltagarnas berättelser, och kanske också förklarar svårigheterna att beskriva sådana inslag i arbetet. Det sker en rad processer inom en organisation varigenom relationella praktiker osynliggörs som "arbete" och i stället konstrueras som något annat, till exempel att förhållningssätt och handlingar i stället ses som en konsekvens av personliga egenskaper. Därigenom osynliggörs det som ett intentionellt och professionellt grundat handlande, som bygger på värderingar där relationella aspekter är viktiga för individernas utveckling, prestationer och effektivitet. Det kan alltså ses som ett uttryck för den samhälleliga genusordningens tendens att "naturliggöra" kunskap utvecklad i en "kvinnligt" definierad aspekt.

Enligt Fletcher (1999) sker osynliggörande av relationella praktiker även genom att det språk som används för att beskriva dessa praktiker inte har styrka och värde inom den dominerande diskursen i organisationen. Syftet med relationella praktiker beskrivs med ord och begrepp som förknippas med privatsfären och med "kvinnlighet", t.ex. hjälpa, stödja, bry sig om, vilket både genusifierar handlingarna och får dem att framstå som icke-professionella. Det är därför viktigt att de lyfts fram och benämns, att lärare har ord och begrepp som man kan använda för att beskriva och synliggöra dessa dimensioner. Fletchers modell är ett belysande exempel, som också delvis kan appliceras på lärares relationella praktiker, men som inte är helt överförbart till detta område. Att utveckla en sådan begreppsapparat, utifrån en mer mångdimensionell studie av lärares arbete i vardagen, byggd på såväl observationer som intervjuer, skulle vara ett utmanande och spännande forskningsprojekt. Ett sådant begreppsläggande skulle vara fruktbart som redskap för att synliggöra relationella praktiker i lärares arbete, vilket skulle kunna bidra till ett perspektiv, där dessa i större utsträckning definieras som professionell kunskap och skicklighet.

# REFERENSLISTA

- Abrahamsson, L. (2000). *Att återställa ordningen: Könsmönster och förändring i arbetsorganisationer*. Umeå: Borea.
- Acker, J. (1991). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. I J. Lorber & S. A. Farrell (Red.), *The social construction of gender* (s. 63-79). London: Sage.
- Acker, S. (1983). Women and teaching: A semi-detached sociology of a semi-profession. I S. Walker & L. Barton (Red.), *Gender, class and education* (s. 123-139). Sussex: Falmer Press.
- Acker, S. (1995). Carry on caring. The work of women teachers. *British Journal of Education*, 16(1), 21-36.
- Aili, Carola (2002). *Autonomi, styrning och jurisdiktion: Barnmorskors tal om mödravårdsarbetet*. Pedagogiska institutionen, Stockholms Universitet: Stockholm
- Aspelin, J. (1999a). *Klassrummets mikrovärld*. Stockholm: Symposion.
- Aspelin, J. (1999b). *Banden mellan oss: ett socialpsykologiskt perspektiv på lärar-elevrelationen*. Stockholm: Symposion.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R. & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind*. New York: Basic Books
- Berge, B-M. & Weiner, G. (2001). *Kön och kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Biklen, S.K. (1995). *School Work. Gender and the Cultural Construction of Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Birnik, H. (1998). *Lärare-elevrelationen: Ett relationistiskt perspektiv*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 125). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Connell, R. W. (1987). *Gender and power: Society, the person and sexual politics*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R. W. (1985). *Teachers Work*. Allen & Unwin.
- Eduards, M. L. (1986). Kön, stat och jämställdhetspolitik. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, (3), 4-15.

- Einarsson, J. & Hultman, T. (1984). *Godmorgon pojkar och flickor : Om språk och kön i skolan*. Malmö, Liber Förlag.
- Elgqvist-Saltzman, I. (1993). *Lärarinna, kvinna, människa*. Stockholm: Carlsson
- Elgqvist-Saltzman, I. (1996). Kvinnor och lärarroll: Lärarinneprofessionen i lokal-historisk och internationell belysning. I Nordström, S. G. & Richardsson, G. (Red.) *Utbildningshistoria 1996*. Årsböcker i Svensk undervisningshistoria. Uppsala: Reprocentralen HSC.
- Evans, T. (1988). *A gender agenda: A sociological study of teachers, parents and pupils in their primary schools*. Sydney: Allen & Unwin.
- Fjellström, R. (2003, in press) Fostrans mening. I *Lärande och omsorg i förskola och skola: Rapport från ett forskarseminarium* (IPD-rapporter 2003:03). Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet: Göteborg.
- Fletcher, J. K. (1998). Relational Practice: A Feminist Reconstruction of Work. I *Journal of Management Inquiry*, Vol.7 nr 2, June, s. 163-186
- Fletcher, J. K. (1999). *Disappearing acts: Gender, Power and Relational Practice at Work*. Cambridge, London: The MIT Press.
- Folkesson, P. (1999). Den besvärliga olikheten - om pojkar i barnomsorgen. I *Olika på lika villkor: En antologi om jämställdhet i förskolan*. Skolverket: Uppsala:Trycksaksmäklaren
- Florin, C. (1987). *Kampen om katedern: Om femininiserings- och professionaliserings-processen i svenska folkskolans lärarkår 1860-1906* (Acta universitatis Umensis, 82). Umeå: Almqvist & Wiksell.
- Gannerud, Eva & Wernersson, Inga (1997). Vad lever vi för? Om jämställdhet som frihet eller begränsning. I Mäkitalo, Å. & Olsson, L-E. (red.). *Vuxenutbildning i teori och praktik.. Kunskapslyftet i fokus*. (SOU 1997:158) Stockholm: Fritzes.
- Gannerud, Eva (1999). *Genusperspektiv på lärargärning: Om kvinnliga klasslärarens liv och arbete*. (Göteborg Studies in Educational Sciences,137). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Gannerud, Eva (2001). *Lärarens liv och arbete i ett genusperspektiv*. Stockholm: Liber.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Harding, S. (1987) Instabiliteten i den feministiska teoribildningens analytiska kategorier. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, (2-3), 4-22.

- Hargreaves, A. (1995). Realities of teaching. I L. W. Anderson (Red.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2:a uppl., s. 80-87). Oxford. New York. Tokyo: Pergamon.
- Hargreaves, A. & Tucker E. (1991). Teaching and guilt: Exploring the feelings of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7 (5/6), 401-505.
- Hirdman, Y. (1988). Genussystemet – reflexioner kring kvinnors sociala underordning. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, (3), 49 -63.
- Hjälmeskog, K. (2000). "*Democracy begins at home*" : utbildning om och för hemmet som medborgarfostran (Uppsala studies in education, nr 94). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialisation of human feelings*. Berkeley: University of California Press.
- Hochschild, Arlie Russell. (1997). *The Time Bind: When Work Becomes Home and Home Becomes Work*. New York: Metropolitan Books.
- Holm, U. (1995). *Det räcker inte att vara snäll: Förhållningssätt, empati och psykologiska strategier hos läkare och andra professionella hjälpare*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. London. New York: Cassell. Teachers College Press.
- Imsen, G. (1988). Maskuliniteten i skolekulturen: Holdes den vid liv gjennom lærerutdanningen? I H. Jacobsen & L. Højgaard (Red.), *Pige og dreng - på lige fod*. Köpenhamn: Nordiska Ministerrådet og Likestillingsrådet.
- King, J.K. (1998) *Uncommon caring: Learning from men who teach young children*. London. Teachers College Press.
- Kryger, N. (1993). Grabbarna i prydlighetens skola. I *Visst är vi olika!: en antologi för kunskap och debatt om likheter och olikheter mellan flickor och pojkar och deras olika villkor och förutsättningar i skolan* (s. 15-18). Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes.
- Kugelberg, Clarissa (1997). Föräldraskap på en svensk arbetsplats i diskurs och handling. I Thuren, Britt-Marie & Sundman, Kerstin (red). *Kvinnor, män och andra sorter - genusantropologiska frågor*. Stockholm: Carlssons.
- Kyle, G. (1987). Kvinnor och kunskap. I G. Kyle (Red.), *Handbok i kvinnohistoria* (s. 111-135). Stockholm: Carlssons.
- Lindgren, G.(1999). *Klass, kön och kirurgi: relationer bland vårdpersonal i organisationsförändringarnas spår*. Malmö: Liber.

- Lindquist, P. (2002) *Lärares förtroendearbetstid*. Malmö : Forskarutbildningen i pedagogik, Lärarutbildningen, Högskolan.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russel Sage Foundation.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago. London: University of Chicago Press.
- Lundgren, E. (1993). *Det får da være grenser for kjønn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Luttrell, W. (1992). Working-class women's ways of knowing: Effects of gender, race, and class. I J. Wrigley (Red.), *Education and gender equality* (s.173-191). London: Falmer Press.
- Martin, J. R. (1994). *Changing the Educational Landscape: Philosophy, Women and Curriculum*. New York. London: Routledge.
- Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking: A Study of Teaching as Work*. London. New York: Routledge.
- Nilsson Motevasel, I. (2002).: *Genusperspektiv på yrkesmässiga relationer. Om-sorg i kvinno- och mansdominerade yrken*. Lund: Studentlitteratur.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative Approach to Education*. New York: Teacher College Press.
- Nordahl, B. (1994). *Hankön i skolan: En debattbok om pojkar i en kvinnovärld*. Lund: tiedlund.
- Nordäng, U-K. (2002): *Lärares raster: innehåll i mellanrum*. Malmö : Forskarutbildningen i pedagogik, Lärarutbildningen, Högskolan.
- Olofsson, S.S. (1995). *Kvinnor i svensk skola - en studie av kvinnliga lärare och skolledare* (Pedagogiska punkten). Malmö: Lärarhögskolan i Malmö.
- Paechter, C. (1998). *Education the other: Gender, power and schooling*. London: Falmer Press.
- Pettersson, Lena. (2001). *Genus i och som organisation: Översikt om svensk arbetslivsforskning med genusperspektiv*. Stockholm: Santérus.
- Ronsten, Catherina (Red.). (2001). *Betydelsefulla lärare: En samling berättelser om lust och växtkraft*. Stockholm: Gothia.
- Rose, H. (1994). *Love, power and knowledge: Towards a feminist transformation of the sciences*. Cambridge: Polity Press.

- Rots, I., Sabbe, E. & Aelterman, A (2002). *The feminization and the social status of the teaching profession*. Paper presented at Eera Conference, Lisbon, sept. 2002.
- Sennet, Richard (sv 1999). *När karaktären krackelerar*. Personliga konsekvenser av att arbeta i den nya kapitalismen Atlas.
- Shaw, J. (1995). *Education, gender, and anxiety*. London: Taylor & Francis.
- Smith, D. (1987). *The everyday world as problematic: A feminist sociology*. Boston: Northeastern University Press.
- Spender, D. (1982). *Invisible women: The schooling scandal*. London: Writers and Readers.;
- Steedman, C. (1985). 'The mother made conscious': The historical development of a primary school pedagogy. *History Workshop Journal*, 20, 149-63.,
- Sörensen, B. A. (1982). Ansvarsrasjonalitet: om mål-middeltenkning blant kvinner. I H. Holter (Red.), *Kvinner i fællesskap* (43-61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tallberg-Broman, I. (2002). *Pedagogiskt arbete och kön: Med historiska och nutida exempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Tamboukou, Maria. (2000). The Paradox of Being a Woman Teacher. I *Gender and Education*, Vol.12, No. 4, pp. 463-478.
- Tancred, P. (1995). Women's work: A challenge to the sociology of work. *Gender, Work and Organization*, 2(1), 11-20.)
- Ullman, A. (1997). *Rektorn - en titel och dess bärare*. Studies in Educational Sciences,11. Stockholm: HLS.
- Ursing, Anna Maria.(1998). *De kallar mig fröken, fast jag är fru och adjunkt! : hur man har talat om och till kvinnliga lärare*, Ämnesdidaktiska studier 16. Malmö : Lärarhögskolan.
- Wahl, A., Holgersson, C., Höök, P. & Linghag, S. (2001). *Det ordnar sig: teorier om organisation och kön*. Lund: Studentlitteratur.
- Walkerdine, V. (1990). *Schoolgirl fictions*. London: Verso.
- van Maanen, M. (1991). *The tact of teaching : the meaning of pedagogical thoughtfulness* . Albany : State University of New York Press.
- Ve, H. (1989, mars). *Gender differences in rationality: On the difference between technical limited and responsible rationality*. Paper presenterat vid 17:e NFPF konferensen, Uppsala.



- Wernersson, I. (1977). *Könsdifferentiering i grundskolan*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 22). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Wernersson, I. (1988). *Olika kön samma skola? En kunskapsöversikt om hur elevernas könstillhörighet påverkar deras skolsituation* (F89:1 Vad säger forskningen?). Stockholm: Skolöverstyrelsen
- Wernersson, I. (1991). *Könsskillnader i gymnasieskolan* (F 91:2 Vad säger forskningen?). Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- Öhrn, E. (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktion: En observations- och intervjustudie av högstadieselevers lärarkontakter*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 77). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Öhrn, E. (2002). *Könsmönster i förändring?: en kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm : Statens skolverk.



RAPPORTER FRÅN INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH  
DIDAKTIK GÖTEBORGS UNIVERSITET  
ISSN 1404-062X

Beställes från Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet,  
Box 300, SE 405 30 GÖTEBORG. Email: IPD.Rapporter@ped.gu.se.  
Serien startade 1999.

---

**Annerstedt, Claes & Bergendahl, Lars.** Attraktiv utbildning. En studie av lärarutbildningar i idrott och hälsa. 2002:08.

**Svensson, Allan & Reuterberg, Sven-Eric.** Vad har hänt i gymnasieskolan under de senaste fem åren? En jämförelse mellan elever som påbörjade sina studier 1993 respektive 1998. 2002:09.

**Svensson, Allan.** Den sociala snedrekryteringen till högskolan – när och hur uppstår den? 2002:10.

**Löwing, Madeleine.** Ämnesdidaktisk teori för matematikundervisning. Ämneskunskapers relation till individ och omvärld. 2002:11.

**Kullberg, Birgitta.** Datapedagogik. En etnografisk didaktisk resa i ett undervisningsbaserat lärande. 2002:12.

**Annerstedt, Claes.** (Redaktör). Idrottsämnets didaktik – tyska bidrag. 2002:13.

**Reuterberg, Sven-Eric.** Tre studier kring de språkliga delproven i högskoleprovet. 2002:14.

**Längsjö, Eva & Nilsson, Ingegärd.** Efter ett år i ”den nya verkligheten”. Tidigare förskollärare/fritidspedagoger ser på sin grundskollärarytbildning och sitt möte med skolan utifrån en ny yrkesroll. 2002:15.

**Åkesson, Magnus & Foss Fridlitzius, Rita.** Handikapp: Bildning. Utvärdering av ett EU-projekt där handikapp och folkbildning möts. 2003:01.

**Reichenberg, Monica.** Vad står det egentligen i texten? En pilotstudie av elevers förståelse av två bibeltexter. 2003:02.

**Gannerud, Eva & Rönnerman, Karin** (Red.) Lärande och omsorg i förskola och skola. Rapport från ett forskarseminarium 21-22 november, 2002. 2003:03.

**Gannerud, Eva.** Lärararbetets relationella praktiker. Ett genusperspektiv på lärares arbete. 2003:04.